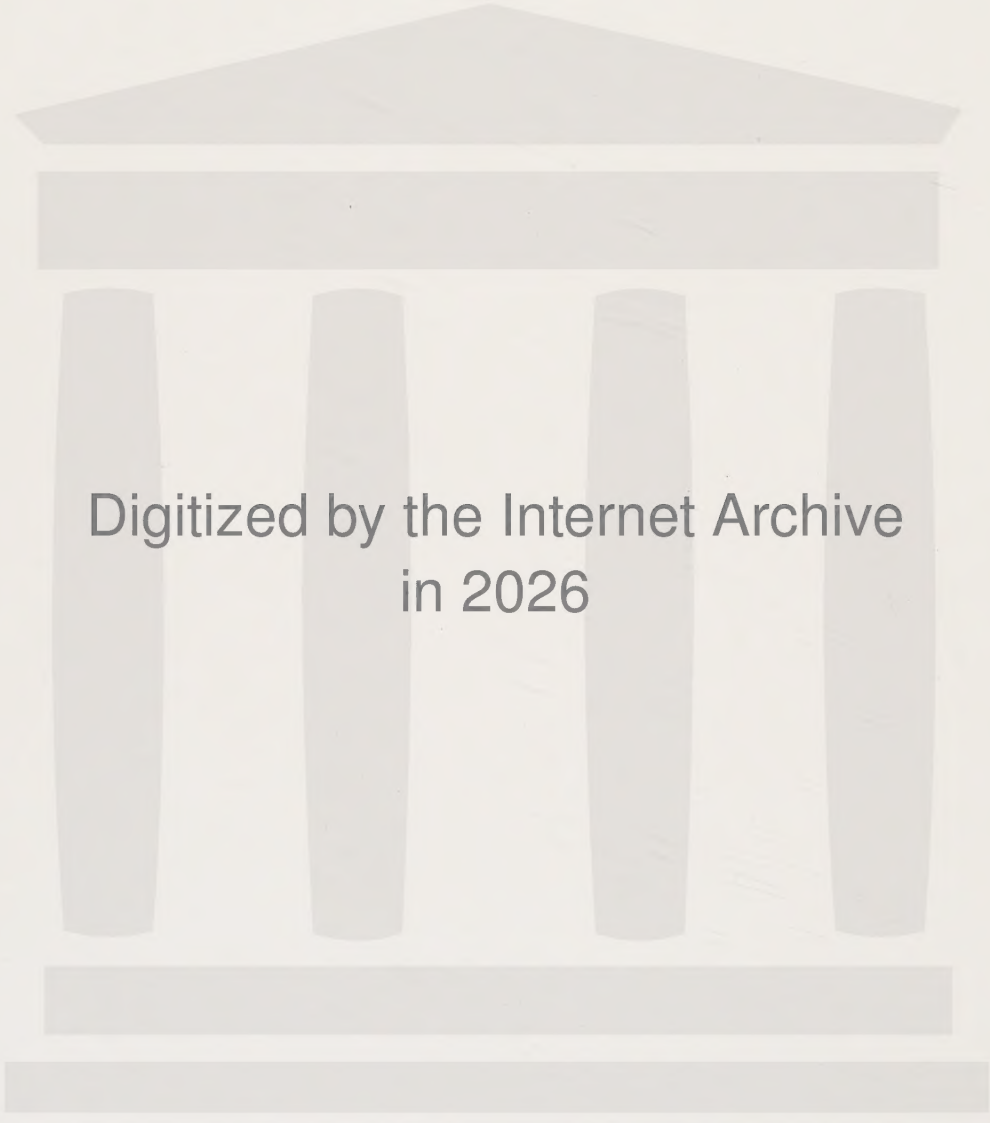
I

J. Kagel

Berlin 1975


Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548902_0027

I

DAS DIDAKTISCHE SPIEL ALS MITTEL DER SOZIALISTISCHEN BILDUNG UND ERZIEHUNG

D i s s e r t a t i o n (A)
zur Erlangung des akademischen Grades
doctor paedagogicae (Dr. paed.)
an der
Fakultät für Gesellschaftswissenschaften
der
Humboldt-Universität zu Berlin

vorgelegt von
INGRID KAGEL
geb. am 17. 4. 1940 in Grapzow

Wissenschaftlicher Betreuer: Dozent Dr. paed.
Irmgard Launer

Berlin, September 1975

Gutachter: 1. Prof. Dr. Erika Mädicke
2. Doz. Dr. Irmgard Launer
3. Doz. Dr. Marianne Berger

verteidigt: Berlin, d. 10. 12. 1975

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

		Seite
Vorwort		6
Einführung		7
1.	Charakterisierung didaktischer Spiele	19
1.1.	Elemente des Aufbaus didaktischer Spiele und ihre Verflechtung	22
1.2.	Doppelcharakter didaktischer Spiele	32
1.3.	Niveau der Autodidaktik	40
1.4.	Didaktische Spiele als Form des Lebens der Kinder	52
1.4.1.	Spiel als spezielle Lebenspraxis der Kinder	52
1.4.2.	Bedeutung des Aufbaus didaktischer Spiele für die Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung	62
1.4.3.	Bedeutung der Spielgemeinschaft für die Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung	69
1.5.	Didaktische Spiele unter historischer Sicht	72
1.5.1.	Didaktische Spiele im pädagogischen System Fröbels	76

1.5.3.	didaktische Materialien: Voraussetzungen im Bezug zu didaktischen Spielen	84
1.6.	Konzeptionelle Einordnung didaktischer Spiele in den pädagogischen Prozeß des Kindergartens	91
1.7.	Anwendung und Nutzung didaktischer Spiele in der Praxis der Vorschulerziehung	93
2.	Bestimmung der Untersuchungsvorhaben	102
2.1.	Gegenstand und Zielstellung der Untersuchung	102
2.2.	Fragestellung der Untersuchung	104
2.3.	Hypothese der Untersuchung	105
2.4.	Gesamtanlage der Untersuchung	110
2.4.1.	Zielstellung für das pädagogische Experiment	116
2.4.2.	Anlage und Verlauf des pädagogischen Experimentes	118
2.4.2.1.	Methoden zur Ermittlung des Ausgangsniveaus	127
2.4.2.2.	Methoden zur Ermittlung des Endniveaus	137
3.	Darstellung der Untersuchungs-	145

3.1. [illegible]

3.1.1. [illegible] Wahl der vermittelten didaktischen Spiele [illegible]

3.1.2. Das Verhalten der Spielteilnehmer in den Spielsituationen [illegible]

3.1.3. Kenntniszuwachs mittels didaktischer Spiele [illegible]

3.1.4. Die Fähigkeit der Kinder, sich selbständig Spielvarianten auszudenken [illegible]

3.2. Ergebnisse aus dem Vergleich des Entwicklungsniveaus vor Beginn und nach Abschluß des [illegible] [illegible]

3.2.1. Entwicklung der Fähigkeit zur Einhaltung der Schrittfolge bei der Aufgabenlösung [illegible]

3.2.2. Entwicklung der Selbsteinschätzung [illegible]

3.2.3. Entwicklung der Fremdeinschätzung [illegible]

4.	Interpretation der Untersuchungsergebnisse hinsichtlich der Qualität didaktischer Spiele	206
4.1.	Wirkbedingungen für die Ergebnisse mit Spielen auf dem Niveau der Autodidaktik	206
4.1.1.	Zusammenhang von Spielaufbau und Spielerlebnis	207
4.1.1.1.	Anteil der Spielhandlung am Spielerlebnis der Kinder	209
4.1.1.2.	Anteil der Spielregel am Spielerlebnis der Kinder	216
4.1.1.3.	Anteil persönlicher Spielziele am Spielerlebnis der Kinder	222
4.1.2.	Der Einfluß des Spielkollektivs auf das Spielerlebnis	228
4.1.2.1.	Bedingungen für das Wirksamwerden des Kollektivs	229
4.1.2.2.	Die Art und Weise des Einflusses des Kollektivs auf die Persönlichkeit	233
4.1.2.3.	Die Reaktion der Persönlichkeit auf die Einwirkung durch das Kollektiv	238

4.1.3.	Der Zusammenhang von Spiel-erlebnis und Aktivität der Mitspieler	243
4.2.	Ursachen für die Ergebnisse mit Spielen ohne Niveau der Autodidaktik	248
4.2.1.	Fehlen der Spielstruktur	250
4.2.2.	Fehlen von Spielzielen	259
4.2.3.	Fehlen von eindeutigen Spiel-regeln	264
5.	Zusammenfassung und Schluß-folgerungen	270

Literaturverzeichnis

Anlagen

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand mit Hilfe und Unterstützung zahlreicher Wissenschaftler und Kindergärtnerinnen, denen ich mich zu großem Dank verpflichtet weiß.

Es ist mir ein aufrichtiges Bedürfnis, an dieser Stelle Frau Dozent Dr. Irmgard Lauven, Leiter des Wissenschaftsbereiches Vorschulpädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin, für die Betreuung der Arbeit meinen tiefempfundenen Dank auszusprechen. Durch die straffe Führung und ihre persönliche Anteilnahme, verbunden mit kritischer Auseinandersetzung, hat sie großen Anteil am Gelingen der Arbeit.

Dank gebührt darüber hinaus allen Mitarbeitern des Wissenschaftsbereiches Vorschulpädagogik der Humboldt-Universität, die durch anregende Diskussionen der Arbeitsstandpunkte dazu beitrugen, Probleme tiefer und umfassender zu durchdenken.

An der erfolgreichen Durchführung der Untersuchung waren die Kindergärtnerinnen Gisela Krause, Brigitte Putschen, Karin Kiel, Hildegard Steckler, Heidemarie Furth und Margot Gastel unmittelbar beteiligt. Sie leiteten die Untersuchungsgruppen und führten teilweise die Experimente durch. Ihnen gilt mein besonderer Dank.

Ebenso danke ich den Leiterinnen der jeweiligen Kindergärten, die den Untersuchungsverlauf organisatorisch absicherten.

Danken möchte ich auch Frau Brigitte Streith, Referentin für Vorschulerziehung des Kreises Altentreptow, und Frau Anni Zülke, Fachberater des gleichen Kreises, für das Verständnis und das freundliche Entgegenkommen bei der Organisation des empirischen Teils der Untersuchung.

Berlin, im Juni 1975 Ingrid Kegel

Einleitung

die vom VIII. Parteitag der SED beschlossene Hauptaufgabe unserer Politik besteht "... in der weiteren Erhöhung des materiellen und kulturellen Lebensniveaus des Volkes auf der Grundlage eines hohen Entwicklungstempos der sozialistischen Produktion, der Erhöhung der Effektivität des wissenschaftlich-technischen Fortschritts und des Wachstums der Arbeitsproduktivität."[1]

Im der sozialistischen Gesellschaft wird das Wachstumstempo von Wissenschaft, Technik und Produktion in zunehmendem Maße abhängig vom Niveau der Bildung und Kultur, von der allseitigen Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. "Verschiedene Berechnungen in sozialistischen Ländern haben ergeben, daß das Bildungswesen über die Erhöhung des Qualifikationsniveaus der Werktätigen mit nahezu 20 Prozent unmittelbar an der Schaffung des Nationaleinkommens beteiligt war."[2]

Sowjetische Forschungsergebnisse weisen nach, "... daß die Erhöhung der Allgemeinbildung der Arbeiter um eine Klassenstufe der Oberschule im Durchschnitt eine Steigerung der Arbeitsproduktivität im Maschinenbau um 1,7 bis 2 Prozent und in der Leichtindustrie um 1,5 bis 2,2 Prozent bedeutet .... jede Erhöhung der Allgemeinbildung um nur eine Klassenstufe (von der 6. bis zur 10. Klasse) bewirkt eine

---

1 [illegible] des ZK an den VIII. Parteitag der SED. Dietz Verlag Berlin 1971 S. 38

2 Harry Maier: Wissenschaftlich-technische Revolution, Bildung und Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit In: "Einheit" 28 (1973) 12, S. 1425

er Arbeitsarten um 50 Prozent."[1]

Es liegt auf der Hand, daß ein hoher Bildungsstand dann am produktionswirksamsten wird, wenn er gepaart ist mit einem klaren Klassenstandpunkt, hoher Arbeitsmoral, Bewußtseins- und Charakterqualitäten.

Deshalb erteilte der VIII. Parteitag im besonderen den Pädagogen und Schulfunktionären den gesellschaftlichen Auftrag, den Übergang zur allgemeinbildenden zehnklassigen polytechnischen Oberschule zu beenden und durch ihre weitere inhaltliche Ausgestaltung eine hohe Allgemeinbildung zu vermitteln sowie eine hohe Wirksamkeit der sozialistischen Erziehung zu erreichen.[2]

Auf der Grundlage soliden Wissens und Könnens sollen die Kinder im Geiste der sozialistischen Weltanschauung erzogen werden, sollen ihre schöpferischen Kräfte und Fähigkeiten entwickelt und der [illegible] kulturelle Werte vermittelt werden.

Die Kinder sollen dazu befähigt werden, aktiv und schöpferisch die entwickelte sozialistische Gesellschaft mitzuformen, den politischen Kampf offensiv zu gestalten und ein erfülltes, glückliches persönliches Leben zu führen.

---

1 zitiert nach Hans Luft/Jürgen Schmoock "Alles zum Wohle des Menschen" Dietz Verlag Berlin 1973 S. 56

2 Erich Honecker a.a.O. S. 72

Das macht deutlich, daß die Allseitigkeit der sozialistischen Persönlichkeit nicht allein aus den Erfordernissen der sozialistischen Produktion abgeleitet werden kann. Allseitige Bildung und Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten heißt vielmehr umfassende Befähigung zur Wahrnehmung der gesellschaftlichen Verantwortung als sozialistischer Staatsbürger, Eigentümer und Produzent.[1]

Wir müssen davon ausgehen, daß die Kinder, die heute unsere Bildungseinrichtungen besuchen, in einer reifen, entwickelten sozialistischen Gesellschaft aufwachsen, daß sie den schrittweisen Übergang zur kommunistischen Gesellschaft mitgestalten werden.[2]

Die Bewältigung der neuen Aufgaben wird Schöpfertum und Verantwortungsbewußtsein, vielseitige Fähigkeiten und hohe Einsatzbereitschaft, Initiative und Dekaurlichkeit von jedem einzelnen fordern. Es werden neue, moderne Methoden und Verfahren zur Lösung der gesellschaftlichen Entwicklungsprobleme geschaffen werden müssen, deren Ausmaß man sich Heute kaum vorzustellen vermag.

Daraus ergibt sich objektiv die Notwendigkeit, das Bildungsniveau und die sozialistische Erziehung ständig zu erhöhen, wenn die junge Generation gut auf solche Anforderungen vorbereitet werden soll.

Aus diesem Grunde appelliert die Partei immer wieder an die Pädagogen, sich der politischen Bedeutung und der gesellschaftlichen Tragweite ihres

---

[1] Hans Luft/Jürgen Schmollack a.a.O. S. 52

[2] Margot Honecker: Protokoll der zentralen Aktivtagung des Ministeriums für Volksbildung am 8. u. 9. 2. 1973 Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1973 S. 19

Muss in jeder Situation voll bewußt zu sein und ihr ganzes Können, ihre ganze Kraft verantwortungsbewußt zur Erhöhung des Niveaus bei der sozialistischen Bildung und Erziehung des Nachwuchses der Arbeiterklasse, der Genossenschaftsbauern und der sozialistischen Intelligenz einzusetzen.

Doch kann und wird diese entscheidende Aufgabe nicht den Pädagogen allein überlassen bleiben. Wie alle Fragen von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung im Sozialismus wird auch die Entwicklung der jungen Generation zu allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeiten in gemeinsamer Arbeit und gemeinsamer Verantwortung gemeistert. Es gibt auf allen Ebenen des Bildungssystems eine enge, [illegible] und Erziehung in den Bildungsinstitutionen mit der Erziehung in der Familie, der Erziehung in der Kinder- und Jugendorganisation, der bewußten und zielgerichteten Einflußnahme von einzelnen Werktätigen, von Arbeitskollektiven, von Patenbrigaden sowie dem Einfluß der sozialistischen Öffentlichkeit insgesamt, im besonderen der durch Massenmedien verbreiteten sozialistischen Kunst und Kultur.

Dieses enge Zusammenwirken aller gesellschaftlichen Kräfte bei der Lösung bedeutender Aufgaben ist dem Sozialismus wesenseigen. Es resultiert aus der Übereinstimmung der Interessen der Werktätigen mit den Erfordernissen der Gesellschaft, die ihre objektiven Grundlagen in den sozialistischen Produktionsverhältnissen haben. Darin besteht der durch nichts zu ersetzende Vorzug des Sozialismus bei der Weiterentwicklung der Gesellschaft und der Klassenauseinandersetzung der beiden Weltsysteme.

Im Programm für die weitere Gestaltung der Arbeit im Bildungswesen, das Minister Margot Honecker anläßlich der Direktorenkonferenz im Mai 1973 erläuterte, wurde dargelegt, wie der wichtigste gesellschaftliche Auftrag des VIII. Parteitages an alle Pädagogen zu verstehen und zu verwirklichen ist. Inhaltliche Ausgestaltung, so sagte der Minister, bedeutet "... Orientierung auf eine solche Qualität des Bildungs- und Erziehungsprozesses, die optimale Bedingungen für die sozialistische Persönlichkeitsentwicklung jedes Schülers garantiert."[1] Inhaltliche Ausgestaltung heißt auch, die weiterentwickelten gesellschaftlichen Bedingungen und die damit verbundenen neuen Möglichkeiten voll zu nutzen, um alle Kinder des werktätigen Volkes zu allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen.[2]

Der entscheidende Weg zur Realisierung dieser Aufgabe ist die Orientierung auf folgende Grundprobleme der pädagogischen Arbeit:

- die Rolle der Tätigkeiten bei der Entwicklung der Persönlichkeit
- das Verhältnis von Persönlichkeit und Kollektiv
- die Rolle der sittlich-moralischen Normen im Prozeß der Erziehung.[3]

Im realen pädagogischen Prozeß bildet die Erziehung zur aktiven Tätigkeit, zum kollektiven Denken und

---

1 Margot Honecker: a.a.O. S. 16

2 ebenda

3 Margot Honecker: a.a.O. S. 31

Handeln, zur bewußten Herausbildung der sittlich-moralischen Normen eine dialektische Einheit,[1] deren verschiedene Seiten und Aspekte für die sozialistische Persönlichkeitserziehung um so wirksamer genutzt werden, je mehr die Wechselwirkungen bei pädagogischen Einwirkungen und Maßnahmen bewußt beachtet und komplex in Angriff genommen werden.

Nach unserer Auffassung sind didaktische Spiele hervorragend geeignet, im Praxisbereich Vorschulerziehung an der Verwirklichung dieser dialektischen Einheit mitzuwirken, weil didaktische Spiele von den Kindern in hohem Maße zielgerichtete körperliche und geistige Tätigkeit zur Ausführung der Spielhandlungen fordern, weil sie immer Spiele sind, die in kollektiver Gemeinschaft gespielt werden - es spielen zumindest zwei, meistens aber mehrere Kinder zusammen - und weil sie als Gemeinschaftsspiele die Einhaltung sittlich-moralischer Normen der zwischenmenschlichen Beziehungen bedingen.

Das objektive Vorhandensein dieser drei Grundbedingungen erfolgreicher pädagogischer Arbeit bildet eine günstige Voraussetzung, um die Wechselwirkungen pädagogisch optimal zu gestalten und für die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit zum Tragen zu bringen.

Anliegen der vorliegenden Arbeit war es zu untersuchen, wie über den [illegible]aufbau, der bei didaktischen Spielen vom [illegible]gen festgelegt wird, die pädagogische Wirkung zielgerichtet erhöht werden kann.

---

[1] [illegible] a. a. O. S. 39

Insbesondere ging es darum, die Potenzen didaktischer Spiele in erziehungstheoretischer Hinsicht zu erschließen.

Den entscheidenden Ansatzpunkt für die Untersuchung sahen wir in den Erkenntnissen sowjetischer Vorschulpädagogen. Sie betrachten didaktische Spiele nicht nur als eine besondere Art des Spiels, sondern auch als eine Form des Unterrichts für Vorschulkinder.

Diese Betrachtungsweise geht auf USSOWA zurück. Ussowa unterscheidet prinzipiell zwei Möglichkeiten des didaktischen Vorgehens beim Unterrichten von Vorschulkindern.

Die erste Möglichkeit ist dadurch charakterisiert, daß die Kinder direkt vom Erwachsenen lernen.[1]

Diesem Lernen kommt in der Didaktik der Vorschulerziehung eine besondere Bedeutung zu. (Gemeint ist das Lernen im engeren Sinne, Lernen als eigenständige Tätigkeit.) Sie ergibt sich aus den Besonderheiten der Altersstufe. Vorschulkinder können noch nicht lesen. Darum ist Lernen mit Hilfe von Lehrbüchern und geschriebenen Materialien nicht möglich. Vorschulkinder sind daher weitestgehend auf die Vermittlung durch den Erwachsenen angewiesen. Sie lernen direkt von ihm.

Bei der zweiten Möglichkeit des Unterrichtens vollzieht sich die Lehrerwirkung nicht in direkter Weise zwischen Lehrenden und Lernen-

---

Ussowa: Der Unterricht in [illegible] setzungsmanuskript Nr. 1.

den, sondern sie wird durch didaktisches Material, durch didaktische Spiele vermittelt, die im Hinblick auf die Verwirklichung bestimmter Aufgabenstellungen speziell vom Erwachsenen unter Berücksichtigung von Unterrichtsprinzipien erarbeitet wurden. Mit diesen beschäftigten sich die Kinder selbständig.[1]

Bei Übungen mit didaktischen Materialien und didaktischen Spielen wird der Vermittlungs- und Aneignungsprozeß über die Lern-Spiel-Aufgaben, die Spielhandlungen und Spielregeln geführt. Er stützt sich auf die eigenen Kräfte des Kindes. Die Führung durch die Erzieherin erfolgt mittelbar, indem sie die Kinder mit geeigneten didaktischen Materialien und didaktischen Spielen bekanntmacht und anregt, sich selbständig mit diesen zu beschäftigen, eventuell bei der Organisation und Vorbereitung hilft, gegebenenfalls Variationen der Lern-Spiel-Aufgabe oder Regeln vorschlägt oder anregt sowie Hinweise für geeignete Lösungsverfahren erteilt.[2]

Ausgehend von der unterschiedlichen Führungsart des Erwachsenen beim Unterricht mit Vorschulkindern werden in der sowjetischen Literatur der Vorschulpädagogik folgende Typen des Unterrichts im Kindergarten unterschieden

- Beschäftigung
- Übungen mit didaktischem Material und Spiele mit didaktischem Spielzeug

---

1 a. a.O. S. 10/11

2 Ussowa, A.P.: Unterricht im Kindergarten a.a.O. S. 11

- didaktische Spiele[1]

Von diesen ist die Beschäftigung die grundlegende Form des Unterrichts im Kindergarten. In der Beschäftigung lehrt die Erzieherin die Kinder, die Kinder lernen von ihr. Sie vermittelt ihnen in bestimmter Folgerichtigkeit und nach einem bestimmten System Kenntnisse und Fähigkeiten, Methoden und Verfahren der Erkenntnistätigkeit, festigt, übt und systematisiert das Gelernte. Sie führt die geistige Tätigkeit der Kinder zielgerichtet und lenkt während ihre allgemeine Aktivität.[2]

Übungen mit didaktischem Material und Spiele mit didaktischem Spielzeug sind eine Unterrichtsform, bei der die Lehreinwirkung von der Konstruktion des Materials ausgeht und die Erzieherin den Aneignungsprozeß mittelbar führt.[3]

Bei didaktischen Spielen geht der Lehreinfluß von den Elementen des Spiels aus. Die Erzieherin lenkt den Aneignungsprozeß über die Schaffung und Vermittlung geeigneter didaktischer Spiele. Der Unterrichtsprozeß selbst wird über den Spielverlauf reguliert.

---

1 Avanesowa, V.N.: Didaktische Spiele
In: Sensorische Erziehung im Kindergarten
Unter Redaktion von N.P. Sakulina und
N.N. Podjakowa
Übersetzung aus dem Russischen Akademie
der Pädagogischen Wissenschaften
Reg. Nr. 70 : 420

2 Leuschina: Die Entwicklung der Fragen der
Didaktik im sowjetischen Kindergarten
Übersetzungsmanuskript Nr. 378478/1
S. 21 u. 22

3 Avanesowa, a.a.O.

[illegible] sind aber gleichzeitig eine [illegible], [illegible] folgt, sie sind nicht nur eine [illegible] des Unterrichts, sondern auch eine Form des [illegible] Spielens.[1]

[illegible] der Anerkennung dieses Doppelcharakters didaktischen Spiele ergibt sich auch eine Doppelfunktion im pädagogischen Prozeß des Kindergartens.

Betrachtet aus der Sicht des Unterrichts, besteht die Funktion in der planmäßigen Festigung, Vertiefung, Erweiterung und Systematisierung von Kenntnissen, in der Entwicklung und Automatisierung [illegible] sowie in der Herausbildung von Verhaltens- und Charaktereigenschaften.

Als Form des Lebens müssen didaktische Spiele die Wünsche und Bedürfnisse nach gemeinsamem Spiel befriedigen, die Möglichkeit zur selbständigen Tätigkeit einräumen und Bedingungen schaffen, daß die Kinder vielfältige Beziehungen eingehen können.[2]

Aus der Doppelfunktion ergeben sich wiederum bestimmte Grundanforderungen an die Beschaffenheit der didaktischen Spiele. Erst wenn ihr Aufbau das Niveau der Methodikmittel erreicht, nehmen sie sowohl als Formen des Unterrichts wie auch als Spiele,

---

1 Ussowa: Das Spiel - eine Organisationsform des Lebens und der Tätigkeit der Kinder
In: Neue Erziehung Berlin 14 (1961) 12, S. 8 ff

[illegible] [illegible]rungen an den Aufbau didakti[illegible] Spiele mit dem Niveau der Autodidaktik [illegible] von Fleck, Geisler u. a.[1] erarbeitet worden. [illegible] sie [illegible] Spiele [illegible] Qualität - und in das didakti[illegible] des Kindergartens in günstiger Koor[illegible] mit der Beschäftigung eingeordnet - [illegible] zur Optimierung des [illegible] pädagogischen Prozesses besitzen. [illegible] [illegible]beiten und nachzuweisen war Anlie[illegible] Untersuchung.

[illegible] sie vor allem in der Veranlassung [illegible] zur Selbsterziehung. Die [illegible]ehung müßte nach unserer Meinung durch [illegible] sozialen Beziehungen in der Spielgemeinschaft - [illegible] Kollektiv und einzelnen [illegible] [illegible] die Teilnehmer veranlassen, ihr Handeln [illegible] bewußt - gemäß den Spielanforderungen und den Wünschen und Interessen des Kollektivs - zu steuern und zu regulieren.

Ein solcher Selbsterziehungsprozeß müßte zu höheren Ergebnissen in der Bildung und Erziehung führen. Diese Vermutungen überprüfen wir empirisch mit Hilfe eines pädagogischen Experimentes.

[illegible] die Bestätigung [illegible] sowie weitere [illegible] über den [illegible]ungsprozes-

---

[1] [illegible], Nagel, Pfeffer[illegible]: "Die In[illegible] pädagogischen Prozesses mit [illegible] Spiele"
Humboldt-Universität Berlin Sektion Pädagogik
Diplom[illegible] (masch.) Berlin 1971

ses unter den Bedingungen des didaktischen [illegible]. Von allem interessierte uns das Wechselverhältnis zwischen Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung in Verbindung mit ersten Ansätzen der Selbsterziehung.

Darüber hinaus meinten wir, durch die Untersuchung einen Beitrag zur Bereicherung der Theorie des Spiels, des Lernens der Vorschulkinder und der Entwicklung der Selbsterziehung im Vorschulalter leisten zu können.

Die theoretische Klärung der Probleme würde nach unseren Befürhalten unmittelbar praktische Bedeutung besitzen und einen Beitrag zur Erfüllung der schulpolitischen Forderung nach weiterer inhaltlicher Ausgestaltung der Bildungseinrichtungen im Bereich der Vorschulerziehung leisten.

1. Charakterisierung didaktischer Spiele

Didaktische Spiele gehören zur großen Gruppe der Regelspiele. Es sind Lehrspiele. Sie werden von Erwachsenen für Kinder geschaffen, um bestimmte Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu realisieren. Den Kindern werden sie in fertiger Form vermittelt. Jedem Spiel liegt eine Spielidee zugrunde. Sie ist die allgemeine Vorstellung - der Grundgedanke - zur Verwirklichung einer konkreten Bildungs- und Erziehungsaufgabe mit Hilfe eines Spieles. Die Spielidee ist bei der Schaffung eines neuen Spieles beim Erwachsenen vorhanden und geht oftmals in den Namen des Spieles ein, z. B. "Vogelverkauf", "Wunderbeutel", "Flaschen drehen". Die Spielidee besteht darin, ein bestimmtes Ziel im Wettbewerb unter den Spielteilnehmern anzustreben.

Ein solches Ziel kann sein, einen Sieger zu ermitteln oder eine verlockende Handlung möglichst oft ausführen zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen bestimmte Aufgaben bewältigt werden.

Die Verwirklichung der Spielidee erfolgt durch einen festgelegten Spielablauf.

Eine Reihe von Spielhandlungen, die in ihrer Aufeinanderfolge, ihrem Umfang und der Art ihrer Durchführung eindeutig durch Regeln vorgegeben sind, müssen in immer gleichem Rhythmus von jedem Mitspieler ausgeführt werden.

Im Verlaufe dieser Handlungen sind von jedem Mitspieler die gleichen Aufgaben zu lösen. Das ermöglicht ein Kräftemessen unter den Teilnehmern

und damit die Verwirklichung der Spielidee.

Das ist die Grundstruktur eines jeden didaktischen Spieles.

Sie unterscheidet sich wesentlich vom Rollenspiel, der typischen Art des Spieles der Vorschulkinder. Im Rollenspiel erfolgt die Verwirklichung der Spielidee nicht nach einem festen vorgegebenen Plan, sondern entsprechend der Vorstellungen und schöpferischen Phantasie der Teilnehmer. Die Spielhandlungen sind nicht für alle Kinder gleich. Sie werden von der jeweiligen Rolle bestimmt, die jemand übernommen hat, und seinen Vorstellungen von ihr.

Die Grundstruktur des didaktischen Spieles wird in jedem Spiel entsprechend der Spielidee modifiziert. Dadurch ergeben sich unterschiedliche Spielvarianten. Sie kommen durch die verschiedenartige Verknüpfung der Elemente des Spielaufbaus zustande.

Der Aufbau didaktischer Spiele ist durch folgende Elemente gekennzeichnet:

- Bildungs- und Erziehungsaufgabe
- Spielinhalt
- Spielhandlung
- Spielregel.

Bei der Erarbeitung eines neuen Spieles, der Festlegung des konkreten Spielablaufes, geht die Spielidee in diese Elemente ein und verliert damit ihre Eigenständigkeit. Deshalb betrachten wir die Spielidee nicht als Element des Spielaufbaus, betonen aber, daß sie jedem Spiel zu-

grunde liegt.

Darin unterscheiden wir uns von SOROKINA[1] und dem Autorenkollektiv des Buches "Didaktische Spiele"[2]. Sie bezeichnen die Spielidee als Element des Aufbaus didaktischer Spiele.

Zur Charakterisierung der Spielidee heißt es im Buch "Didaktische Spiele":

> "Jedes Spiel muß eine Spielidee haben, die sich als Aufgabe den Kindern darbietet und eine so starke emotionale Aufforderung ist, daß sie den Spieleifer und die Spielfreude unmittelbar hervorruft. In der Spielidee steckt das Ziel, die Beantwortung der Frage: "Warum spielen wir?", oder "Was soll erreicht werden?". Die Spielidee interessiert die Kinder, weckt ihre Aktivität und den Wunsch zu spielen. Die Spielidee kommt oft schon im Namen des Spiels zum Ausdruck und bildet seinen Anfang, so z. B. in dem Spiel "Erkenne, was in dem Säckchen ist!". Hier besteht die Spielidee darin, daß das Kind ein Spielzeug, das sich in einem bunten Säckchen befindet, mit der Hand betastet, um es zu erkennen und dann zu benennen."[3]

Diese Bestimmung des Elementes Spielidee überzeugt nicht. Das, was hier als Spielidee bei "Erkenne, was in dem Säckchen ist!" ausgewiesen wurde, ist teilweise Spielhandlung und teilweise Regel.

Wir beschränken uns auf die vier genannten Elemente des Aufbaues didaktischer Spiele und bestimmen sie im folgenden näher.

---

1 Sorokina, A. I.: Lehrbuch der Vorschulpädagogik Volk und Wissen Volkseig. Verlag Berlin 1962 S. 107

2 Autorenkollektiv unter Redaktion von M. Arndt: Volk u. Wissen Volkseig. Verlag Berlin 1969 S. 14

3 Autorenkollektiv unter Redaktion M. Arndt: a.a.O. S. 14

Die Bildungs- und Erziehungsaufgabe weist die Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen aus, die durch die Kinder mittels des Spieles angeeignet [illegible]. Damit stellt die Bildungs- und Erziehungsaufgabe die pädagogische Zielsetzung des Spieles dar und ist richtungweisend für die übrigen Elemente, die ihrer Realisierung dienen.

[illegible]

Als Spielinhalt wird in der Literatur allgemein der Lehrstoff verstanden, der dem Umweltbereich des Kindes entnommen ist und bei Spielen für Vorschulkinder den Bildungs- und Erziehungsanlaß für den Kindergarten entsprechen sollte.[1]

Es wird von den verschiedenen Autoren nicht eindeutig ausgesagt, ob die unter Spielinhalt den Inhalt des Spieles allgemein verstehen oder ob sie den Inhalt konkret auf die Bildungs- und Erziehungsaufgabe beziehen und sie "das, woran die Bildungs- und Erziehungsaufgabe realisiert wird", ansehen.

[illegible] Held, Inge: Didaktische [illegible] beim Heranmachen der Kinder [illegible] Humboldt-Universität zu [illegible] sche Fakultät, Diplomarb. [illegible] (masch.), Berlin 1968

Schelenz, Christa: Die Gestaltung didaktischer Spiele innerhalb des Sachgebietes Bekanntmachen mit der gesellschaftlichen Umwelt und ihr Anteil bei der Verwirklichung des Planes, Humboldt-Universität zu Berlin, Pädagogische Fakultät, Diplomarbeit Manuskript (masch.), Berlin 1968

[illegible] enden Arbeit wird der Spielinhalt [illegible] lation zur Bildungs- und Erziehungs- [illegible] ehen. Mit dem Begriff Inhalt wird das [illegible], [illegible] Gegenstand der Anleitung und Übung [illegible].

[illegible] elhandlung

Zur Spielhandlung findet man in der Literatur viele Aussagen, die die Bedeutung dieses Elements unterstreichen. Die Autoren betonen vor- [illegible] end, was die Spielhandlung leisten muß, wel- [illegible] n sie im Spiel innehat.

So schreibt z. B. Udalzowa[1], daß durch die Spielhandlung die didaktische Aufgabe die Form des Spiels annimmt. Die Spielhandlung muß die Aktivität der Kinder und ein Gefühl des Befriedigtseins hervorrufen, sie muß die Kinder interessieren und mitreißen.

Im Buch "Didaktische Spiele"[2] werden die Ausführungen Udalzowas wiedergegeben, und es wird gefordert, die Handlungen sollten in den Grundelementen von den Kindern "gekonnt" werden, aber in der verlangten Abfolge neu und verlockend sein.

I. Held[3], die gleichfalls Udalzowa zitiert und sich deren Meinung anschließt, fordert ihrerseits,

---

1 E.I. Udalzowa: Methodische Besonderheiten des Aufbaues didaktischen Spiele Informationsmaterial aus der päd. Literatur der SU und den Ländern der Volksdemokratie, Heft 32, S. 30

2 Autorenkollektiv unter Leitung von Dr. M. Arndt: a. a. O. S. 7

3 I. Held: a. a. O. S. 14 und 15

[illegible] die Handlung einbezogen [illegible], bei die Anstrengungen bezüglich [illegible] von den Kindern verlangen muß und abwechslungsreich und interessant sein sollte.

[illegible] Leben das Element bleiben, das die Aktivität der Kinder anregt und ihre Aufmerksamkeit auf [illegible] lösende Bildungsaufgabe lenkt." Die Spielhandlung ruft "... Freude und Begeisterung bei den Kindern ..." hervor und sollte "lustbetont" sein. "Sie kann dargestellt sein, daß die Kinder bestimmte Rollen übernehmen, nach deren Vorbild sie handeln müssen (z. B. Biene, Käufer, Verkäufer). Die Spielhandlung kann auch darin bestehen, daß Rätsel aufgegeben und gelöst werden müssen, oder sie ist mit einem Wettstreit verbunden."

Alle [illegible] Aussagen beziehen sich zwar auf die Spielhandlung, stellen aber keine klare Kennzeichnung dieses Elements dar. Dem Versuch einer genaueren [illegible] u.a.[2] sie sind der Meinung, daß bei der Charakterisierung der subjektiven Tätigkeitsstruktur das Ziel oder die Absicht, mit der eine Handlung ausgeführt [illegible] eine Spiel-, Lern- oder Arbeitstätigkeit handelt. Da das allgemeine Ziel allen am Spiel Beteiligten darin besteht zu spielen, müssen sie [illegible] lungen, die das Spiel von den Kindern [illegible] sowohl die geistigen als auch [illegible], zu den Spielhandlungen.

---

1 Ch. Schelenz: a. a. O. S. 13

2 Flech, Geissler, u.a.: a. a. O.

Wir schließen uns dieser Auffassung an. Spielhandlungen verstehen wir als Operationen, die von den Kindern mit dem Ziel ausgeführt werden, bestimmte Zustände nach einer vorgefaßten Konzeption zu verändern.[1] Dabei ist die Konzeption im didaktischen Spiel von Erwachsenen vorgefaßt und durch den vorgeschriebenen Spielablauf festgelegt. Das Motiv für die Handlungsausführung ist den Wunsch zu spielen.

Die Spielhandlung im didaktischen Spiel setzt sich aus mehreren miteinander verbundenen oder in Beziehung stehenden Handlungen zusammen. Eine einzelne Handlung vermag nicht das zu leisten, was der Funktion der Spielhandlung innerhalb eines Spieles obliegt: nämlich die didaktische Aufgabe zu realisieren und gleichzeitig Aktivität, Freude und Begeisterung bei allen Mitspielern hervorzurufen.

Es ist möglich, daß auch einige der zitierten Autoren unter der Spielhandlung eine Handlungsfolge verstanden, wenn sie es auch nicht ausdrücklich betonten.

In der vorliegenden Arbeit werden alle Handlungen, die die Mitspieler während eines Spieles ausführen, als Spielhandlung betrachtet. Demzufolge kann die Handlung bei Haupt- und Mitspielern verschieden sein. Diese Handlungen, losgelöst vom Spiel, müssen nicht unbedingt schon Spielhandlungen sein. Sie sind - einzeln gesehen - oftmals

---

[1] Georg Klaus/Manfred Buhr: Philosophisches Wörterbuch VEB Bibliographisches Institut Leipzig 1971 S. [illegible]

genau die gleichen, die den Menschen auch bei Arbeitshandlungen oder Lernhandlungen abverlangt werden.

So kann das Ordnen von Dingen und Gegenständen nach gewissen Merkmalen eine Arbeitshandlung sein, wenn z. B. Kartoffeln nach großen und kleinen für Speisekartoffeln und Saatgut sortiert werden und das Ziel der Handlung darin besteht, sortierte Kartoffeln zu erhalten. Es kann auch eine Lernhandlung sein, wenn z. B. Schüler der Unterstufe die Zahlenreihe nach geraden und ungeraden Zahlen ordnen, damit sie sie unterscheiden lernen. Unter den Bedingungen eines didaktischen Spiels, wenn die Kinder z. B. Bilder nach Haustieren und wild lebenden Tieren ordnen und derjenige Sieger wird, der die Aufgabe zuerst richtig gelöst hat, ist es eine Spielhandlung. Denn hier führen die Kinder diese Tätigkeit mit der Absicht aus, zu spielen, auch wenn das Ziel des Erziehers dabei ist, daß die Kinder ihre Kenntnisse festigen und erweitern. Aus dem Gesagten geht hervor: Es gibt keine Spielhandlungen an sich. Der Charakter einer Handlung wird von dem angestrebten Ergebnis und ihrer Gesamteinbettung bestimmt. Zur Spielhandlung wird eine Handlung erst, wenn das Kind damit Spielziele verfolgt. Diese Spielziele muß jedes Kind für sich aus den Spielhandlungen ableiten können. Die Spiele müssen so beschaffen sein, daß sie den Kindern diese Ziele bieten, z. B. beim Spiel "Mein rechter Platz ist leer" - ist das allgemeine Spielziel, sich möglichst oft einen beliebten Spielpartner zu wünschen, - beim "Quartett" die meisten Quartette zu erreichen, - beim "Vogelverkauf" - möglichst nicht gefangen zu werden usw.

Diese objektiv im Spiel für alle Mitspieler vorhandenen Spielziele werden im allgemeinen von den Teilnehmern als individuelle - subjektive - Spielziele übernommen. Deshalb sind die Handlungen, die sie zur Erreichung ihrer Ziele ausführen, Spielhandlungen.

Ob die Kinder ihre Handlung als Spielhandlung erleben, ist entscheidend von der Spielidee und dem Zusammenwirken - der besonderen Verknüpfung - der Elemente des Spielaufbaus abhängig.

Für didaktische Spiele eignen sich besonders Handlungen, die mit Überraschungseffekten, mit Spannung und Erwartung, mit Scherz und Fröhlichkeit verbunden sind, weil sie die Aufmerksamkeit der Kinder hervorrufen und wachhalten, geistige und emotionale Aktivität auslösen und Spielfreude und Begeisterung garantieren.

Die Spielregel

Die Spielregel ist eine Form der Spielhandlung. Sie drückt aus, welche Handlungen wie, zu welchem Zeitpunkt, in welcher Reihenfolge und von welchem Mitspieler zu vollziehen sind. Damit regelt sie für alle Mitspieler das Spielgeschehen. Sie gilt deshalb als das organisierende Element in einem didaktischen Spiel, das heißt, die Regel hat eine orientierende, regulierende und kontrollierende Funktion im Spiel. Die Regel bestimmt die Ordnungsform der Mitspieler während des Spiels, z. B. die Spieler stehen sich in zwei Reihen in einer Entfernung von ungefähr zehn Metern gegenüber oder Ähnliches. Die Regel bestimmt, wer das Spiel beginnt und in welcher Reihenfolge die übrigen Spieler folgen bzw. wodurch der nächste Spieler be-

stimmt wird, z. B. es beginnt das erste Kind der Reihe, und dann folgt das links neben ihm stehende, oder der erste Spieler wird durch Abzählreim ermittelt, als nächster ist der dran, der die Aufgabe zuerst richtig gelöst hat oder ähnliches. Die Regel legt in logischer Folge alle Handlungen der Mitspieler fest und berücksichtigt dabei auch solche Situationen, wenn z. B. ein Kind eine Aufgabe nicht lösen kann, nicht schnell genug bei der Lösung ist oder die Aufgabe falsch löst, z. B. "bei falscher Lösung wird ein Pfand gegeben", oder "bei falscher Lösung muß eine Spielmarke abgegeben werden", oder "wenn bei 3 noch nicht geantwortet wurde, wird die Flasche noch einmal gedreht" usw. Die Spielregel bestimmt auch zumeist, wann ein Spiel zu Ende ist und wer Sieger in diesem Spiel wurde, z. B. "das Spiel ist beendet, wenn alle Münder einmal dran waren, bei Wiederholung des Spiels beginnt der vorherige Sieger bzw. manchmal auch der Verlierer, z. B. beim "Quartett" oder "Mensch ärgere Dich nicht" gibt es diese Regel meistens.

Die Spielregel ist für die Dauer eines Spieles für alle Mitspieler verbindlich und darf erst von einem neuen Spiel unter Zustimmung der Spieler verändert werden.

In einem didaktischen Spiel müssen alle vier Elemente vorhanden sein. Durch ihre wechselseitige Verflechtung und Dichtheit wird die besondere pädagogische Wirkung hervorgerufen, die diesen Spielen eigen ist. Fehlt eines der Elemente, dann kann man nicht mehr von einem didaktischen Spiel sprechen. Fehlt z. B. eine interessante Spielhandlung, dann verliert das Spiel keinen Reiz und

Aufforderungscharakter. Die Kinder beteiligen sich nicht an ihm, weil sie spielen wollen. Fehlt andererseits die Bildungs- und Erziehungsaufgabe, dann handelt es sich ebenfalls nicht um ein didaktisches Spiel, obwohl der Spielcharakter vorhanden sein kann. Ein solches Spiel muß in die Gruppe der Unterhaltungs- und Gesellschaftsspiele eingestuft werden.

Das gleiche trifft für die Spielregel zu. Ohne eine vollausgebaute Spielregel sind die Kinder nicht in der Lage, die Ordnung und Reihenfolge im Spielablauf zu wahren und das Spiel selbständig zu organisieren. Fehlt z. B. die Regel für den Fall, daß jemand die Spielaufgabe nicht lösen kann oder sie falsch löst, dann sind die Kinder zumeist ratlos oder unterschiedlicher Meinung darüber, wie das Spiel fortgesetzt werden soll. Gibt es keine Regel dafür, in welcher Reihenfolge die Mitspieler die Spielhandlung auszuführen haben, kommt es bei den Teilnehmern leicht zu Zank und Streit. Es wird das Eingreifen der Erziehenden notwendig.

USSOWA nannte ein Spiel schlecht, bei dem die ständige Einmischung des Erziehenden erforderlich ist.[1]

Wir zählen Spiele ohne reizvolle Spielhandlung und vollausgebaute Regel nicht zu didaktischen Spielen, sondern ordnen sie didaktischen Übungen zu.

In der Literatur der Vorschulpädagogik wird zwi-

---

1 Ussowa, A. P.: Psychologie und Pädagogik des Spiels des Vorschulkindes
Verlag Prosweschtschenije, Moskau 1966 S. 341 (russ.)

schen didaktischen Spielen und didaktischen Übungen allgemein nicht unterschieden.

Das erschwert in der vorliegenden Arbeit die eindeutige Anwendung des Begriffes "didaktische Spiele".

Wir halten eine Gleichsetzung von didaktischen Übungen und didaktischen Spielen für nicht berechtigt, denn sie unterscheiden sich in ihrer pädagogischen Wirkung und bedürfen auch einer unterschiedlichen pädagogischen Führung.

Andererseits maßen wir uns nicht an, didaktische Spiele, die unserer Definition nicht entsprechen, in der Literatur aber unter diesem Begriff geführt werden, anders zu benennen.

Zur Unterscheidung beider Gruppen verwenden wir nachstehend auch die Umschreibung "didaktische Spiele auf dem Niveau der Autodidaktik" und "didaktische Spiele ohne Niveau der Autodidaktik".

Wir sind aber der Meinung, daß es sich nur um didaktische Spiele handelt, wenn das Niveau der Autodidaktik erreicht wird.[1] Spiele ohne dieses Niveau sind keine didaktischen Spiele, sondern didaktische Übungen.

Didaktische Übungen haben in der pädagogischen Praxis des Kindergartens durchaus ihre Berechtigung, z. B. als Methode in der Beschäftigung. Sie sind jedoch nicht geeignet, kleinere oder größere Gruppen von Kindern zu selbständigen,

---

Anmerkung: Was wir unter Niveau der Autodidaktik verstehen, klären wir unter Gliederungspunkt 1.3.

1.2. Doppelcharakter didaktischen Spiels

Didaktische Spiele besitzen eine Doppelstruktur: eine Lernstruktur und eine Spielstruktur.

Sie kommt zustande, indem die Bildungs- und Erziehungsaufgabe, der Spielinhalt, die Spielhandlung und Spielregel so miteinander vermittelt werden, daß der Handlungsablauf sich den Kindern als ein verlockendes Spiel darstellt und gleichzeitig ein didaktisch aufbereiteten Lehr- und Lernprozeß ist. Dadurch erhalten didaktische Spiele einen Doppelcharakter, d. h. dieselbe Tätigkeit ist zugleich ein von Erwachsenen inhaltlich bestimmtes Lernen und Spiel für die Kinder. Lern- und Spielstruktur sind organisch miteinander verbunden. Die Elemente des Aufbaus besitzen gleichzeitig Funktionen in beiden Strukturen. Die Spielidee, die allem zugrunde liegt, läßt die Spielstruktur in den Vordergrund treten und verdeckt die Lernstruktur. Daher werden didaktische Spiele von den Kindern als Spiele betrachtet. Mit der Absicht, zu spielen, führen die Kinder Lernhandlungen aus, die in ihren Inhalt und ihren Anforderungen von Erwachsenen vorausbestimmt wurden. Damit können didaktische Spiele zur planmäßigen Aneignung von Bildungs- und Erziehungsinhalten genutzt werden, z. B. den Sachgebiete "Bekanntmachen mit der Gesellschaft", "... mit der Natur", "... mit Mengen" sowie der "Muttersprache".

Der Lernprozeß im didaktischen Spiel vollzieht sich nicht auf der Basis direkter Wechselwirkungen zwischen Erzieherin und Kindern. Der Charakter der pädagogischen Führung wird nicht von der Grundsatz bestimmt: "Der Erzieher lehrt die Kin-

den, die Kinder lernen was dazu",[1] so wie den für [illegible]

Das ist möglich, weil didaktische Spiele nicht der Erarbeitung neuen Stoffes dienen, sondern auf die Vertiefung, Festigung und Systematisierung von bereits angeeigneten Wissen, Können und Verhalten gerichtet sind.

Im didaktischen Spiel wird die Lerntätigkeit der Spielenden durch den spezifischen Aufbau des Spiels vermittelt. In ihm ist die Lernarbeit vergegenständlicht und didaktisch-methodisch aufbereitet, vorausgesetzt, daß es sich um ein Spiel handelt, bei dessen Aufbau bewußt entsprechende Anforderungen berücksichtigt wurden.

Alle Aufgaben, die im Unterricht – als einer besonderen Form des Lehr- und Lernprozesses – dem Lehrenden obliegen, werden im didaktischen Spiel von den Elementen des Spielaufbaus übernommen.

So erfolgt die pädagogische Aufgabenstellung über die Regel in Form von Spielaufgaben.

Aufgaben, die in der Beschäftigung den Kindern direkt von der Erzieherin gestellt werden, bilden im Spiel notwendige Bedingungen – sozusagen "Hürden" – zur Erreichung von Spielzielen.

Hierfür ein Beispiel: In Beschäftigungen zum "Bekanntmachen mit Mengen ..." formuliert die Erzieherin in verschiedenen Varianten Aufgaben für die Kinder, in denen die Elemente zweier Mengen

---

[1] Awanessowa a. a. O., S. [illegible]

[illegible] ermitteln und zu vergleichen sind [illegible] der Gesamtmenge festzustellen ist. [illegible] werden im didaktischen Spiel "[illegible]" an die Kinder gestellt. Doch hier [illegible] sie nicht die Erzieherin, sondern die [illegible] besagt, es müssen die mit zwei Würfeln [illegible] "Augen" zusammengezählt werden. Da-[illegible] mit dem Feld des Spielbrettes, das die [illegible] Augenzahl anzeigt, zu vergleichen, ob ein [illegible] gewonnen wurde oder gesetzt werden muß.[1] [illegible] beide Würfel die gleiche Anzahl Augen, so [illegible] ein "Glückstreffer" erzielt.

[illegible] Bildungs- und Erziehungsaufgabe ist also im Spiel in gleicher Weise enthalten. Doch sie tritt den Kindern nicht als Lernaufgabe, sondern als Spielaufgabe entgegen.

Avanesova gebrauchte hierfür die Formulierung, die Bildungs- und Erziehungsaufgabe sei "maskiert".[2]

Nach der Bekanntgabe der Aufgabe organisiert die Erzieherin in der Beschäftigung deren Erfüllung, indem sie den Lösungsweg erläutert und demonstriert. Dabei macht sie die günstigsten Lösungsverfahren bewußt.

Im didaktischen Spiel wird der Lösungsweg durch die [illegible] ge-geben. Sie bestimmt, welche Handlungen nacheinander in welcher Art und Weise auszuführen sind und gibt damit den Kindern ein ideelles Handlun[illegible].

---

1 vergl. dazu auch Anlage Nr. 1

2 Avanesova: a. a. O. S. 65

[illegible] die Verfahren der geistigen Tä-
[illegible]tigkeit [illegible] die Regel nicht immer erläutert.
[illegible] ist oft auch nicht notwendig, weil sie aus an-
[illegible] Tätigkeiten bekannt sind. Zum anderen finden
[illegible] [illegible] auf Grund [illegible] [illegible]
[illegible] [illegible] [illegible] [illegible].
[illegible] besteht die Möglichkeit, daß die Erzieherin,
[illegible] sie den Kindern das Spiel vermittelt,
[illegible] entsprechenden Verfahren lehrt.

[illegible] Kinder an der Beschäftigung mit der
[illegible] Aufgabenlösung beschäftigt sind, be-
[illegible] und kontrolliert die Erzieherin [illegible]
[illegible] individuelle Anleitung.

[illegible] Spiel [illegible] diese Aufgaben das
Kollektiv der Mitspieler. Objektiver Maßstab ist dabei die Spielregel. Durch den Vergleich der [illegible] Handlungen und Verhaltensweisen mit dem vorgegebenen Handlungsmuster - das die Regel darstellt - sind die Kinder in der Lage, die Kontrolle auszuführen, sich gegenseitig real einzuschätzen sowie einander Hinweise für die Verbesserung zu erteilen.

Auch die Erfüllung der Aufgaben - die erzielten Resultate - [illegible] [illegible] [illegible] in den Beschäftigungen die Erzieherin selbst bzw. mit Hilfe der Kinder vornimmt, wird im didaktischen Spiel über die Regel von den Mitspielern selbständig ausgeführt.

Indem die Regel vorschreibt, in welcher Weise richtige Lösungen anzuerkennen und falsche zu "bestrafen" sind, erleichtert sie den Kindern diese Aufgabe und sichert ein gerechtes Urteil und [illegible] Verhalten der Spielteilnehmer un-

untereinander. Wenn die Regel z. B. festlegt, wer die Aufgabe richtig löst, gewinnt eine Spielmarke, darf drei Felder vorrücken, darf als nächster eine Aufgabe stellen und Ähnliches, bzw. wer sie falsch löst, muß zurück, muß ein Pfand geben, darf keine neue Aufgabe stellen usw., gibt sie den Kindern eindeutige Handlungsanweisungen und sanktioniert damit positive und negative Handlungen und Verhaltensweisen. Gleichzeitig schafft sie durch derartige Festlegungen Anreiz für das Handeln und weckt den Ehrgeiz der Kinder.

Überhaupt erfolgt die Motivierung der Kinder für die Tätigkeit und die pädagogische Lenkung der Aktivität durch reizvolle Spielattribute, interessante Regeln und Spielhandlungen.

In der Beschäftigung muß die Erzieherin Handlungsmotive setzen und durch direkte Führung des Prozesses die Aktivitäten organisieren und steuern. Das trifft auch für die Beziehungen der Mitspieler untereinander zu. Ohne daß die Erzieherin in der Beschäftigung bewußt Beziehungen der Kinder untereinander herstellt, kommen sie kaum zustande.

Bei didaktischen Spielen ergeben sich die Wechselbeziehungen unter den Spielteilnehmern ganz natürlich aus der gemeinsamen Tätigkeit.

Verfolgen die Kinder in ihrer Tätigkeit Ziele, die sie aus der Idee des Spieles abgeleitet haben, streben sie danach, Sieger zu werden oder eine beliebte Spielhandlung möglichst oft auszuführen, dann kommt es zu sehr vielseitigen, intensiven [illegible] tionen mit Leben erfüllen und die echte Spiel-

atmosphäre ausmachen.

Im Gegensatz zum Rollenspiel, bei dem sich die Beziehungen der Mitspieler zueinander vorrangig aus der Rolle ergeben und auch ihre inhaltliche Gerichtetheit von ihr erhalten, sind die Beziehungen im didaktischen Spiel inhaltlich stärker von den realen Beziehungen abhängig, bewegen sich aber durch den Wettbewerbscharakter auf der Ebene von Spielbeziehungen.

Überdies können die Beziehungen unter den Mitspielern über die Festlegung der Spielhandlung und Spielregel pädagogisch beeinflußt werden. Dazu ist es aber wichtig zu wissen, welche Handlungen und Regeln welche Wirkungen bei den Teilnehmern hervorrufen. Dazu liegen unseres Wissens keine Untersuchungsergebnisse vor.

Die Gegenüberstellung der Organisation und Führung der Lerntätigkeit in der Beschäftigung und im didaktischen Spiel zeigt, daß es berechtigt ist, das didaktische Spiel als eine Form des Unterrichts zu bezeichnen, so wie sowjetische Vorschulpädagogen das tun.

Der Unterrichtsprozeß im didaktischen Spiel unterscheidet sich von der Beschäftigung dadurch, daß [illegible] und geführt wird.

Das kommt zustande, weil die Verlaufsstruktur eines didaktischen Spieles gleichzeitig den Charakter eines Spieles trägt.

Der Spielcharakter wird durch die Spielidee sowie durch die Spielhandlung und Regel erzeugt.

Die Spielidee bietet den Kindern Spielziele. Im Zusammenwirken mit der Regel stellt sich die Lernaufgabe den Kindern als Spielaufgabe dar. Die erforderlichen Handlungen zur Lösung der Aufgabe sind mit ansprechendem Spielmaterial, mit Überraschungseffekten, mit Ideen, Verstecken und Raten, mit Spannung und Scherz, mit der selbständigen Wahl eines Spielpartners u. a. verbunden.

Jedes Kind erhält die Möglichkeit, die Spielhandlung selbständig auszuführen und im Rahmen der Regeln schöpferisch tätig zu sein.

In Verbindung mit dem Spielziel spornt die Regel zum Wetteifer unter den Mitspielern an.

All das motiviert die Kinder und ist ausschlaggebend für ihre freiwillige Beteiligung am Spiel und die exakte Ausführung der vorgeschriebenen Handlungen.

Für die Kinder ist die Spieltätigkeit vordergründig. Das Lernen ist für sie Nebensache und wird ihnen oft gar nicht bewußt. In der pädagogischen Literatur, z. B. in "Didaktische Spiele" wird die-

[illegible] als "[illegible]" bezeichnet.[1]

Es wird deutlich, der pädagogische Wert didaktischer Spiele liegt im Doppelcharakter dieser Spielart begründet. Durch die Integration der Lern- und Spielstruktur wird erreicht, daß die Kinder sich vom Erwachsenen ausgewähltes Wissen, Können und Verhalten in einer von ihm festgelegten Art und Weise aneignen, ohne daß die Tätig-

---

[1] Autorenkollektiv unter Redaktion von M. Arndt: a. a. O. S. 9 u. 23

1.3. Niveau der Autodidaktik

Didaktische Spiele müssen das Niveau der Autodidaktik erreichen. Das ist eine Forderung, die Ussowa mit Nachdruck stellte. Unter Autodidaktik versteht Ussowa Selbstunterricht. Wörtlich sagt sie:

> "Die charakteristischen Züge der Autodidaktik bestehen darin, daß dem Kind die Möglichkeit gegeben wird, mehr oder weniger sich selbst zu unterrichten."[1]

Die Möglichkeit der Selbstunterrichtung mit Hilfe didaktischer Spiele stellt folgende Anforderungen an das Spiel: Es muß Lernanforderungen stellen, es muß die Kinder motivieren, sie erfüllen zu wollen, es muß die Möglichkeit zur Erfüllung durch selbständiges Handeln einräumen, es muß ein System der Selbstkontrolle in den verschiedenen Handlungsphasen bieten.

Fleck, Geisler u. a. arbeiteten - ausgehend von den Aussagen Ussowas - heraus, wie didaktische Spiele beschaffen sein müssen, wenn sie die Selbstunterrichtung ermöglichen sollen. Ihre Erkenntnisse faßten sie als Anforderungen an didaktische Spiele zusammen.[2]

Danach besitzen didaktische Spiele das Niveau der Autodidaktik, wenn sie bewußt sowohl nach dem Lehr- und Erkenntnisgrundsatz als auch nach dem Spiel- und Unterhaltungsgrundsatz aufgebaut sind, d. h. Doppelcharakter besitzen.

---

1 Ussowa, A. P.: Unterricht im Kindergarten Verlag Prosweschtschenije, Moskau 1970 S. 51

2 Fleck, Geisler u. a. a. a. O. S. 104

Dabei messen wir der Lernstruktur die entscheidende Bedeutung bei. Da es sich um Lehrspiele handelt, besitzt die Bildungs- und Erziehungsaufgabe Zielfunction für alle übrigen Elemente. Der gesamte Verlauf dient der zielgerichteten und planmäßigen Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsaufgabe.

Die Anforderungen, die sie aktualisiert für jedes Element herausarbeiten, beziehen sich auf die Doppelfunktion dieser Spielart im pädagogischen Prozeß des Kindergartens: nämlich einmal eine Form des Unterrichts und zum anderen eine Art des Spiels zu sein. Gleichzeitig stellen sie die Anforderungen aus der Sicht heraus, daß für die Sicherung des Prozesses der Selbstunterrichtung das Zusammenwirken der Elemente ein sich selbst regulierendes System darstellen muß.

Von daher kommen sie zu solchen Forderungen, daß die Regel z. B. auch festlegen muß, was geschieht, wenn ein Mitspieler nicht in der Lage ist, die Spielaufgabe zu lösen oder sie falsch löst, in welcher Reihenfolge die einzelnen Mitspieler die Spielhandlungen ausführen und die Aufgaben lösen sollten bzw. wovon diese Reihenfolge abhängig ist, wer sie bestimmt, wer bei Neubeginn der erste Spieler ist, wann ein Spiel als beendet gilt und ähnliches.

In diesen Erkenntnissen gelangten Flank, Geisler u. a. über die Erfassung und Analyse von 1018 beobachteten didaktischen Spielen in 109 Kinder- und gemischten Gruppen aus den Bezirken Rostock, Potsdam, Brandenburg, Magdeburg und Suhl.

daktischer Spiele höhere Bildungs- und Erziehungsergebnisse erreicht werden können als mit Spielen, die dieses Niveau nicht aufweisen. Den empirischen Nachweis dieser Behauptung liefern sie nicht.

Von dem theoretischen Nachweis der Möglichkeit der Selbstunterrichtung durch didaktische Spiele auf dem Niveau der Autodidaktik leiten die genannten Autoren die Schlußfolgerung ab, didaktische Spiele seien ein Mittel der Selbsterziehung im Vorschulalter. Sie begründen ihre Meinung damit, daß durch die Eigenart des Aufbaus der Spiele den Kindern eine selbständige Wiederholung, Festigung und Erweiterung von Bildungs- und Erziehungsinhalten allein dadurch möglich wird, daß die Kinder diese Spiele durchführen.

Da didaktische Spiele an keine bestimmte Organisationsform im Tagesablauf des Kindergartens gebunden sind, können die Kinder sie zu den verschiedensten Tageszeiten relativ unabhängig von der Erzieherin spielen und dadurch ihr Wissen, Können und Verhalten entsprechend ihren persönlichen Wünschen und Interessen vervollständigen. Dabei betonen sie, für das Kind bleiben es aber reine Spiele - werden also nicht mit der Absicht gewählt, sich zu vervollkommnen, sondern um zu spielen.

Diese Gedanken von Fleck, Geisler u. a. bildeten Ansatzpunkte für eigene, weitere Überlegungen.

Nach unserer Meinung müßten didaktische Spiele auf dem Niveau der Autodidaktik auch Potenzen in sich bergen, die die Selbsterziehung nicht nur ermöglichen, sondern die Kinder zu dem Wunsch "sich selbst zu verändern, zum "Besserwerdenwollen" anregen und ihnen helfen, dieses Bestreben zu ver-

Bei unseren Überlegungen stützen wir uns auf allgemeine Auffassungen in der sozialistischen Pädagogik zur Selbsterziehung.

Kowaljow definiert die Selbsterziehung als "... bewußte, systematische Arbeit der Persönlichkeit an sich mit dem Ziel der Beseitigung der einen oder anderen Mängel und der Herausbildung positiver Eigenschaften, die den Forderungen der Gesellschaft und den persönlichen Entwicklungsplänen entsprechen."[1]

Das heißt mit anderen Worten: Sozialistische Selbsterziehung ist bewußtes Streben nach Selbstvervollkommnung, um für die Gesellschaft nützlich zu sein und hohe Leistungen für sie zu vollbringen.

Selbsterziehung in diesem Sinne wird als die höchste, aber nicht als die einzige Norm der Selbstentwicklung und Selbstvervollkommnung angesehen.

Kocetow unterscheidet außerdem folgende Formen:[2]

- Orientierung auf den Erwachsenen
- Orientierung auf das Kollektiv
- unbewußte, intuitive Anpassung
- bewußte Anpassung
- Nachahmung.

---

[1] Kowaljow, A. G.: zitiert nach Kocetow, A. I. "Zu einigen Fragen der Theorie der Selbsterziehung" Übersetzungsmanuskript APW Reg. Nr. 71 : 139 S. 17

[2] Kocetow, A. I.: "Zu einigen Fragen der Theorie der Selbsterziehung" Übersetzungsmanuskript APW Reg. Nr. 71 : 139 S. 3 - 6

Die verschiedenen Formen sind durch gleiche strukturelle Komponenten wie Selbstbewußtsein, Selbstregulation und Bedürfnisse verbunden. Zwischen ihnen gibt es keine klaren Grenzen. Unterschiede und Übergänge ergeben sich vor allem aus der quantitativen und qualitativen Veränderung der Strukturkomponenten.[1]

Selbsterziehung in ihrer höchsten Form, - als subjektiver, vom Bewußtsein und Willen der Persönlichkeit gesteuerten Prozeß - tritt im Vorschulalter noch nicht auf. Sie kann erst im Jugendalter erwartet werden. Ihre Herausbildung erfolgt nicht automatisch. Dazu muß die Persönlichkeit vom frühesten Kindesalter an befähigt werden. Das stellt bestimmte Anforderungen an die Gestaltung des pädagogischen Prozesses. Er muß stets so organisiert werden, daß er der Subjektposition des Kindes Rechnung trägt.

Kocetow drückt das wie folgt aus:

> "Nur das Subjekt der Tätigkeit kann sich aus dem Objekt in ein Subjekt der Erziehung verwandeln, aus einer Persönlichkeit, die formiert wird, in eine Persönlichkeit, die sich schafft."

Große Bedeutung für die Entwicklung der sozialistischen Selbsterziehung besitzt auch das Kollektiv. Ideale und Normen, die das Handeln und Verhalten in den Kollektiven orientieren und regulieren, werden zu Zielstellungen für die Selbsterziehung der Mitglieder. Das Kollektiv regt Selbsterziehungsbestrebungen an und unterstützt sie.

---

1 Kocetow, A. I.: a. a. O. S. 12

Es kontrolliert sie und bietet die Möglichkeit der Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung.

Je höher das Entwicklungsniveau des Kollektivs ist, um so stärker ist sein Einfluß auf die Selbsterziehung seiner Mitglieder.[1] Wie auch umgekehrt das Niveau des Kollektivs vom Entwicklungsstand der einzelnen Mitglieder abhängt, davon, wie der einzelne sich dem Kollektiv - der Gesellschaft - gegenüber für seine Entwicklung und die seiner Mitmenschen verantwortlich fühlt und aus dieser Verantwortung heraus nach eigener und fremder Selbstvervollkommnung strebt.

Durch diese Gerichtetheit der Zielstellung und Motivierung unterscheidet sich die sozialistische Selbsterziehung grundsätzlich von der Selbsterziehung in der bürgerlichen Gesellschaft.

Sozialistische Selbsterziehung ist ein Sichbefähigen für die Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen, motiviert durch Verantwortungsbewußtsein gegenüber der Gesellschaft.

Die marxistischen Pädagogen sind sich darüber einig, daß Selbsterziehung nicht ein Vorgang ist, den die Persönlichkeit für sich allein und aus sich selbst heraus absolviert. Der Anlaß für die Selbstveränderung wird durch das Wechselverhältnis im Zusammenleben mit anderen Menschen gegeben. Die Fähigkeiten für die erfolgreiche Arbeit an sich selbst müssen das Ergebnis eines organisierten, auf die planmäßige Herausbildung der Selbst-

---

1 Kocetow, A. I.: a. a. O. S. 23

[illegible][1]

Die sozialistische Pädagogik wendet sich in den letzten Jahren verstärkt der Erforschung der Selbsterziehung zu, doch für die Vorschulerziehung ist sie kaum untersucht.[2]

[illegible] Voraussetzung der Selbsterziehung [illegible] darin, daß sie ihren Ursprung [illegible] Selbstkorrektur der Handlung hat und in dem Maße vor sich geht, "... wie sich Beziehungen zwischen den Handlungen und den Eigenschaften herausbilden, wie sich das Kind seiner Persönlichkeit bewußt wird."[3]

Wenn die Anfänge der Selbsterziehung in der Selbstkorrektur von Handlungen gesehen werden, unabhängig davon, ob sie mit dem Ziel ausgeführt werden, sich selbst verändern zu wollen,[4] dann kann man [illegible] Vorschulalter sprechen. Selbstkorrekturen aus dem Bestreben, für eine Tat gelobt zu werden - also aus dem noch unbewußten Wunsch, sich verändern zu wollen - sind typisch für Vorschulkinder.

---

1 [illegible], N. A.: Die Dialektik des [illegible]schen Prozesses und seine Widerspiegelung in der Theorie.
In: Pädagogische Forschung 11 (1970) S. 90

2 Bojetowa: Allunions-wissenschaftliche Konferenz zu aktuellen Problemen der gesellschaftlichen vorschulischen Erziehung und Vorbereitung der Kinder auf die Schule vom 20.1.1970 Thesen und Vorträge Bd. I, Moskau 1970 S. 98 - 99 (russ. Ausg.)

3 L. I. Ruvinskij: Erziehung und Selbsterziehung der Schüler. Volk und Wissen Verlag Berlin 1972, S. 24

Das Vorschulalter ist eine Entwicklungsstufe, in der sich das Kind durch vielfältige Erlebnisse seiner Persönlichkeit bewußt wird.

Es lernt seine eigenen Kräfte und Möglichkeiten kennen. Es begreift Zusammenhänge zwischen Erfolgen bzw. Mißerfolgen in der Tätigkeit und seinen Handlungen und seinem Verhalten. Es erlebt und begreift zunehmend, daß die Ursachen für Erfolge und Mißerfolge in ihm selbst sind, in seinen Handlungen und Verhaltensweisen.

All das sind wichtige Bedingungen für die selbständige Steuerung und Regulation der Handlung des Kindes. Nach Ansicht Ruwinskis sind diese Beziehungen bestimmend für die Entwicklung der Selbsterziehung.

Da didaktische Spiele nach unserem Erfürhalten besondere Potenzen besitzen, um dem Kind diese Beziehungen deutlich zu machen, müßten sie auch eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der Selbsterziehung haben.

Diese besonderen Potenzen sehen wir in den Spielzielen, der Spielhandlung, der Spielregel und dem Spielkollektiv.

Für diese Ansicht gibt es folgende Gründe:
Didaktische Spiele bieten den Teilnehmern Spielziele, die sie nur über die Einhaltung der Regel, die Ausführung der Spielhandlung und die richtige Lösung der Spielaufgabe erreichen können.

Das Streben nach diesen Spielzielen zwingt die Teilnehmer, ihr Handeln und Verhalten gemäß den geltenden Regeln und Normen zu steuern, zu kontrollieren, zu korrigieren. Es zwingt auch dazu,

nach den Ursachen für bestimmte Erfolge und Miß-erfolge zu suchen und lenkt damit die Aufmerksam-[illegible] auf die Beziehungen zwischen Handlungen und [Resul]tat und das nicht nur bei der eigenen [illegible]-keit, sondern auch bei den Mitspielern.

Die Spielhandlung beinhaltet die Lösung der Bildungs- und Erziehungsaufgabe, die nur über die selbständige Handlung der Kinder zu [illegible] ist und im didaktischen Spiel zu [illegible], vergleichbaren Resultaten führt. Damit lenkt die Spielhandlung ebenfalls die Mitspieler auf den Zusammenhang von Tätigkeit und Resultat, auf Ursachen für Erfolge bzw. Mißerfolge bei sich selbst und den übrigen Teilnehmern.

[illegible] Spielregel schreibt die Reihenfolge und die [illegible] und Weise der Spielhandlung vor und bietet damit eine Orientierungsgrundlage für das selbständige Handeln, für Selbstkontrolle und Selbstkorrektur. Sie ist ein Maßstab, an dem das Verhalten und die Leistungen jedes einzelnen nach objektiven, für alle Mitspieler gleichen Kriterien gewertet werden. Von daher gestattet sie den Vergleich der Spieler untereinander sowie die Selbsteinschätzung. Sie fördert [illegible] und Verhal-tens[illegible] Einstellungen der Mitspieler unter-einander und hat in diesem Zusammenhang Einfluß auf die Entwicklung des Selbstbewußtseins.

Das Spielkollektiv bewertet die Leistungen und das Verhalten des einzelnen, indem es die Spiel-regeln als objektiven Maßstab zugrunde legt. Durch die Reaktionen der Mitspieler erhält der einzelne, für welche Handlungen und Verhaltensweisen ihm An-erkennung und Achtung im Kollektiv [illegible] bzw.

für welche man Tadel und Geringschätzung erntet.

Regina hält "Angesehen-sein im Kollektiv", "nicht hinter Spielkameraden zurückbleiben zu wollen", "für Handlungen gelobt zu werden", für typische Bedürfnisse der Vorschulkinder.[1]

Die Befriedigung dieser Bedürfnisse gelingt dem Kind dann am besten, wenn es sich den Interessen und Forderungen der Gruppe unterordnet, wie bewußt im guter Qualität ausführt. Damit orientieren auch diese Bedürfnisse und Bestrebungen die Spielteilnehmer auf die Handlungsausführung, auf die Spielresultate und den Vergleich innerhalb der Gruppe. Vom einzelnen fordert das Aktivität, Selbständigkeit, Selbstregulation, Kontrolle und Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung, Fremdeinschätzung u. a. All das sind aber gleichzeitig Komponenten der Selbsterziehung.

So betrachtet, könnte man sagen, didaktische Spiele unterstützen die Selbsterziehung bei Vorschulkindern. Es wird aber auch deutlich, dieser Selbsterziehungsprozeß wird nicht durch das Ziel, bei sich bestimmte Persönlichkeitsqualitäten zu erziehen, verursacht und gesteuert. Er entsteht aus dem Wunsch, das Spielziel zu erreichen und persönliche Anerkennung im Kollektiv der Mitspieler zu finden. Von diesen Bestrebungen wird er auch gesteuert.

Mit anderen Worten heißt das: Die Kinder setzen sich im didaktischen Spiel nicht selbst Erziehungs-

---

[1] Regina, H.: Psychologie der Persönlichkeit und Tätigkeit des Vorschulkindes
Volk und Wissen Verlag Berlin 1971, S. 151

nis veranlaßt und realisiert.

tion bessere Resultate und damit die Erfüllung seiner Spielziele, bzw. erreicht es sie nicht ganz, so erlebt es doch zumeist eine gewisse Annäherung, und das spornt zu neuen Anstrengungen an.

Zum anderen entwickelt das Kind durch die bewußte Verhaltenssteuerung wertvolle Eigenschaften, wie Zielstrebigkeit, Ausdauer, Konzentration, Selbständigkeit, Selbstkontrolle, Selbstbewertung u. a.

Solche Verhaltenseigenschaften müssen ihrerseits positive Rückwirkungen auf die Wissens- und Könnensaneignung besitzen.

Insgesamt sind wir der Meinung, daß didaktische Spiele in ihrer Spezifik günstige Bedingungen bereitstellen, um Selbsterziehung bei den Mitspielern zu veranlassen und zu realisieren. Auch dann, wenn es sich um einfache Formen der Selbsterziehung handelt, wie Orientierung auf das Kollektiv, aktive bzw. bewußte Anspannung oder Wachsamkeit, [illegible] durch die Forderungs- und Verhaltensanzeige-

Entwicklung im der
Selbstbewußtsein

1.4. Didaktische Spiele als Form des Lebens der Kinder

1.4.1. Spiel als spezielle Lebensform der Kinder

Didaktische Spiele sind eine Spielart. Deswegen leiten wir ab, sie müssen eine Form des Lebens der Kinder sein.

In unseren Überlegungen stützen wir uns auf Erkenntnisse Usowas. Usowa hebt hervor, es genüge nicht, den Vorschulkindern Zeit und Möglichkeit zum Spielen zu geben, sondern man müsse das Spiel zur Organisationsform des Lebens und der Tätigkeit der Kinder machen.[1]

Sie fordert von der engen Auffassung des Spiels als didaktisches Mittel überzugehen, um so die Tätigkeit des Kindes anzusehen, in der sich sein Leben vollzieht.

Das heißt mit anderen Worten: Das Spiel darf nicht nur in seiner Bedeutung für das spielende Leben des Kindes, für das Lernen, für die Arbeit usw. gesehen werden.

Im Spiel vor allem die soziale Wirklichkeit der Kinder, ihre Freude und ihr Glück. Das Spielen, im Spiel werden die sozialen Bedürfnisse der Kinder befriedigt und entwickelt. Sie haben die Möglichkeit, die gegenseitigen Beziehungen [illegible]

---

[1] Usowa: Die Rolle des Spiels bei der Gestaltung des Lebens und der Tätigkeit der Kinder.
In: Neue Erziehung 9 (1965) [illegible]

[illegible] organisieren.

Indem sie in ihren Spielen die [illegible] abbilden und in kindlicher Weise [illegible], gestalten und erleben sie reale gesellschaftliche Beziehungen.[?]

Ihre Spielhandlungen "... enthalten und umfassen alle Verhaltensweisen und Beziehungen der Menschen, die sich aus den gesellschaftlichen Verhältnissen ergeben, in denen die Kinder leben und sich entwickeln."[3] Deshalb existieren im Spiel reale gesellschaftliche Beziehungen. [illegible] sind das Wichtigste, was im Prozeß des Spiel[illegible] geschaffen wird.

Über die Nachgestaltung der realen gesellschaftlichen Beziehungen erlebt das Kind [illegible] verschiedenen Seiten der Wirklichkeit, sam[illegible] es soziale Erfahrungen, die für seine Entwicklung als Mitglied eines Kinderkollektivs und für sein ferneres Leben von außerordentlich gro[illegible] Bedeutung sind.

[illegible] sagt dazu wörtlich: "Ein [illegible]iver Erziehungsprozeß ist ... nur über die [illegible]formen und

---

[illegible] Ussowa, A. P.: Die Rolle des [illegible] bei der Gestaltung des Lebens und der [illegible]gkeiten der Kinder
In: Neue Erziehung 19 (1966) [illegible] 4

[illegible] Robert Alt: Die Erziehung auf [illegible] Stufen der Menschheitsentwicklung
Volk u. Wissen Volkseigen. Verlag Berlin 1956
S. 12

[illegible]
Volk u. Wissen Volkseigen. Verlag, Berlin 1962

Ussowa: Die Rolle des Spiels bei der Gestaltung des Lebens und der [illegible] Kinder
[illegible]

die gegenseitigen Beziehungen, die beim Spiel entstehen, zu verwirklichen, weil das Kind hier nicht leben lernt (wofür die Pädagogik zu besorgt ist), sondern hier schon sein Leben lebt."[1]

Darum besteht die wichtigste Aufgabe des Spiels darin, die sozialen Bedürfnisse des Kindes zu entwickeln und zu befriedigen.

Aus diesem Grunde muß das Spiel vor allem die Entwicklung der Beziehungen der Kinder untereinander, die Entwicklung ihres Verhaltens und ihrer Gefühle gewährleisten. Sie sind wichtige Bestandteile des Lebens der Kinder.[2]

Seine Aufgaben erfüllt ein Spiel,

> "... wenn das Kind wirklich in vollem Maße mit dem Spiel und im Spiel leben kann."[3]

oder, wie Duchinski es ausdrückte,

> "... wenn man das Kind nicht mit einem Spiel beschäftigt, sondern wenn man es zu spielen veranlaßt."[4]

Seine Anforderungen erfüllt ein Spiel um so besser, je mehr es von einer spontanen in eine organisierte Tätigkeit umgewandelt wird, ohne daß es dabei aufhört, eine aktive und freie Tätigkeit der Kin-

---

[1] Wanow: ebenda S. 5

[2] [illegible]

[3] ebenda

[4] Duchinski: zitiert nach Wanow: a. a. O. (1966) S. 5

der zu sein, ohne daß die "Unabhängigkeit" der Kinder zu spielen eingeschränkt wird.

Das bedeutet, man muß dem Spiel jene Merkmale geben, die es zu einer pädagogischen Erscheinung machen.[1] Dazu gehört, man muß den Kindern ihrem Alter entsprechend genügend Zeit für das Spiel einräumen und in genügend Umfang Spielmaterial zur Verfügung stellen. Es müssen die Verbindungen vom Spiel und anderen Tätigkeiten des Kindes bewußt berücksichtigt und gestaltet werden. Vor allem muß erreicht werden, auf den Inhalt der Spiele pädagogisch bewußt und zielgerichtet Einfluß zu nehmen. Zum anderen müssen die Kinder mit den vielfältigen Arten des Spiels bekanntgemacht werden, u. a.[2]

Aller Einfluß muß aber letztendlich darauf hinzielen, das Leben der Kinder selbst, ihre eigene Aktivität und Selbständigkeit zu organisieren.

Wenn das gelingt, dann ist das Spiel reale Lebensform des Kindes. Es ermöglicht die Befriedigung der Bedürfnisse, Neigungen und Bestrebungen der Kinder durch gemeinsame Tätigkeit und sichert zugleich ihre gesunde, allseitige Entwicklung. Darin besteht die große Bedeutung des Spiels gegenüber allen anderen Tätigkeitsformen.

Lern- und Arbeitsspiele und damit didaktische Spiele haben eine große Bedeutung für die Organisation des Lebens der Kinder, für die Entwicklung des Kinderkol-

---

[1] Ussowa: ebenda S. 5

[2] Ussowa: ebenda S. 5

lektivs und seiner einzelnen Mitglieder.[1]

[illegible] schaft bedingen. Sie fördern und organisieren d[illegible] sozialen Beziehungen der Mitspieler untereinander durch ihren spezifischen Aufbau. Dem Teilnehmer wird Selbständigkeit im Handeln ermöglicht, sie wird sogar verlangt. Es wird ein hoher Grad an geistiger, emotionaler, volitiver und teils auch körperlicher Aktivität erreicht.

Alle diese Prozesse entstehen nicht spontan. Sie werden über die Elemente des Aufbaus der Spiele von Erwachsenen zielgerichtet organisiert und [illegible] eingeübt.

Die genannten Wirkungen werden aber nur dann durch didaktische Spiele erzielt, wenn diese auf dem Niveau der Autodidaktik stehen. Spiele ohne dieses Niveau werden nicht zu Formen des Lebens der Kinder. Sie stellen, wie wir im Verlaufe dieser Arbeit noch nachweisen werden, zu hohe Anforderungen an die Organisation und können deshalb von Vorschulkindern noch nicht selbständig gestaltet werden.

Didaktische Spiele, in denen der Spielablauf nicht durch eindeutige Regeln festgelegt ist und bei denen die Beziehungen unter den Mitspielern nicht durch die Elemente des Spiels organisiert und reguliert werden, bedürfen der Leitung durch den Erzieherin. Im Mittelpunkt eines Spieles, das auf

---

[1] Ussowa: Das Spiel - eine Organisationsform des Lebens und der Tätigkeit der Kinder
In: Neue Erziehung 14 (1968) 12 S. 9

die Erzieherin geführt wird, treten die Beziehungen zwischen der Erzieherin und den Kindern oder auch Beziehungen der Kinder untereinander, kaum diese von der Erzieherin besonders gefördert werden. Die Wechselbeziehungen unter den Kindern sind nur gering. Will davon abhängig, wie es ihnen die Spielführung gelingt, sie anzuregen und zu vermitteln, wie es die Erzieherin versteht, das Interesse und die Aufmerksamkeit der Kinder so an den Handlungen und Verhaltensweisen der einzelnen zu wecken, wie sie es erreicht, das einzelne Kind aufgeschlossen und interessiert gegenüber den Einschätzungen und Verhaltungen der Gruppe zu machen. In Spielen auf der Ebene der Aktivität werden die Beziehungen in der Spielgemeinschaft zwischen Erzieherin durch die Elemente des Spielaufbaus hervorgerufen. Dazu gehören die Spielziele und die Regeln.

Spielziele motivieren die Kinder zur Aufnahme von sozialen Beziehungen. Sie veranlassen gegenseitige Beobachtung, Hinweise, Forderungen, Kritik, Anerkennung usw.

Spielregeln schreiben teilweise die Art und Weise der Beziehungen vor, z. B. gemeinsam zu handeln, zu entscheiden usw. Besonders wichtig sind sie als Wertungsmaßstab für die Einhaltung des Spielablaufs.

Ein didaktisches Spiel ist nur dann gegeben, wenn der festgelegte Ablauf von allen Teilnehmern eingehalten wird. Dabei darf es nicht gleichgültig sein, nach unserer Meinung, das Verhalten der Teilnehmer, indem es das Handeln und Verhalten jedes einzelnen nach den geltenden Regeln entscheidet, beeinflußt und darauf hinwirkt, daß es dem Regel entspricht. Das

antwortungsbewußt für das Kollektiv, wenn er seine eigenen Interessen vertritt. Er stärkt die Bindung des Kollektivs und wirkt darauf hin, daß die Mitspieler das Kollektiv anerkennen und ihr Verhalten entsprechend der kollektiven Meinung steuern.

So gesehen, würden die sozialen Beziehungen in der Spielgemeinschaft zum großen Teil aus der Spezifik dieser Spielart erwachsen. Die realen Beziehungen bleiben allerdings z. T. verborgen, bzw. sie werden in gewisser Weise neutralisiert.[1]

In Spielen mit einer ausgebauten Spielstruktur müßten die Regeln auch den realen Beziehungen Rechnung tragen. So hängt z. B. die Reihenfolge, in der die Mitspieler zum Hauptspieler werden, in vielen Spielen von den realen Beziehungen ab.

Der Schwierigkeitsgrad der Spielaufgaben könnte durch sie beeinflußt werden. Jedem Mitspieler ist es freigestellt, wen er als Partner wählt oder noch sich zum Hauptspieler bestimmt und dadurch

Gleichzeitig werden die realen Beziehungen durch die Spiele beeinflußt, gefestigt, erweitert oder umgewandelt.

In den Spielsituationen erleben die Kinder, wie sich die einzelnen Mitspieler verhalten und wie sie die Spielaufgabe lösen. Das müßte ihre Einstellungen und realen Beziehungen zu den Kollektivmitgliedern formen und beeinflussen. Handlungen und Verhalten der Mitspieler werden zwar durch Regeln vorgeschrieben und dadurch auf eine be-

---

[1] Ussowa: a. a. O. (1966) S. 4

gen bei einzelnen oder mehreren noch n[illegible] den sind, wo es Abweichungen und Z[illegible] gibt, würden wir erwarten, daß das [illegible] Spielteilnehmer als Erziehungsfakto[illegible] tritt und auf den einzelnen Mitspie[illegible] tet Einfluß nimmt.

So gesehen, hätten didaktische Spiele [illegible] Lehrens einen wesentlichen Anteil [illegible] keits- und Kollektiventwicklung. In ihrem Spez[illegible] sehen wir Potenzen, um in besonderer Weise auf [illegible] se Entwicklung Einfluß zu nehmen.

Auf die vermeintlichen Ursachen und Wirkungen [illegible] werden wir in den nächsten Abschnitten [illegible]

[illegible]

[illegible] der Hand, daß dieses Spiel eine [illegible] Ideologie zum Inhalt hat.

[illegible] mit so augenscheinlicher antisozialistischer [illegible] Ideologie wie das oben genannte, sind in den [illegible]gärten ausgemärzt.

[illegible]r nicht immer ist der ideologische Grundgehalt [illegible]s Spieles so leicht erkennbar. Beispielsweise [illegible]men auch Spiele, in denen die Teilnehmer [illegible] durch echte Anstrengungen und eigene Leistungen, sondern durch Versagen der Mitspieler ihre Ziel[illegible] [illegible] [illegible]ziehungen dienen. Das gleiche [illegible] li[illegible]che Glücksspiele.

[illegible] [illegible] einen schwachen Partner, dann has[t du die] größte Aussicht auf persönlichen Erfolg

Oder: Wähle das Leichteste, dann kommst du am [si]chersten zum Ziel.

Regeln, die zu solchen Erfahrungen und Einstel[lun]gen führen, sind mit der sozialistischen Ethik [und] Moral unvereinbar und müssen abgelehnt werden.

[Aus]gewogen sollte auch der Anteil zwischen Spie[len] sein, die einen Einzelsieger ermitteln, [und]

[illegible]en, bei denen es um einen kollektiven Sieg, [illegible] Kollektiv erzielte Resultate sind in er[illegible] [illegible]sicht höher zu bewerten. [illegible] [illegible]en eine Überbetonung von Spielen mit [illegible] möglicherweise die Gefahr in sich birgt, [illegible] [illegible]istische Bestrebungen bei den Kindern [illegible] vorzu[illegible] bzw. zu fördern.

Die Tatsache, daß Inh[illegible] [illegible] bei die [illegible] schen Spielen von Erwachsenen festgelegt [illegible] bietet günstige Möglichkeiten, um bewußt und [illegible] [illegible] mit dem ideologischen Gehalt eines Spiels [illegible]

[illegible]rüber hinaus kann durch den konkreten [illegible] [illegible] die Entwicklung von Kollektiv- und [illegible] [illegible]t [illegible]gemäßig beeinflußt werden.

[illegible] Auswahl und Festlegung der Spielaufgab[illegible] und der [illegible]grenzung ihr[illegible] [illegible] wird die [illegible] [illegible] [illegible]ch körperlichen [illegible] [illegible]ng [illegible] festgelegt. [illegible] [illegible] A[illegible]mmung der Spielaufgabe mit den [illegible] [illegible] der Spiele [illegible] dafür gesorgt [illegible] [illegible] die Spielaufgabe [illegible] [illegible]

[illegible]gem[illegible] [illegible] Anforderungen [illegible] den [illegible] [illegible] Kindern [illegible], veranlassen sie zu [illegible] [illegible] der [illegible] und [illegible] [illegible] [illegible]

[illegible]

[illegible]bewertet wird in didaktischen Spielen [illegible] durch die Regel besonders gefördert: [illegible]l die Regel besagt, daß derjenige, der [illegible]e als erster richtig löst, in irgend[illegible]e ausgezeichnet wird, beispielsweise [illegible]er oder Hauptspieler wird.

Durch die Spielaufgabe selbst bzw. in ihrer Verbindung mit der Regel werden Ziele für die Spielenden gesetzt, die sie in den [illegible] Spielsituationen als individuelle Ziele mit großem Kräfteeinsatz verfolgen. Dadurch tragen diese Spiele zur Entwicklung wertvoller Charaktereigenschaften bei, wie Zielstrebigkeit, Ausdauer, Willensstärke usw. Die Art und Weise der Tätigkeit wird durch die Regel festgelegt. Sie sichert ein geordnetes logisches Vorgehen bei der Handlungsausführung, ermöglicht die Automatisierung von [illegible] auch die gleichberechtigte Stellung jedes Mitspielers in der Gemeinschaft, indem sie direkt oder indirekt festlegt, daß jeder Spielteilnehmer in gleichem Umfang tätig sein kann. Durch originelle Spielhandlungen, die sie innerhalb der Abläufe vorschreibt, erhöht sie die Freude der Kinder am Spiel, motiviert und interessiert sie für die Tätigkeit.

Vor allem aber organisiert und reguliert die Regel in Verbindung mit der [illegible]einander die Wechselbeziehungen unter den Mitspielern. Das tut sie auf verschiedene Weise. Es gibt Regeln, die die Beziehungen untereinander direkt vorschreiben.

fordert sie die Beziehungen der Kinder heraus und [illegible] auch die inhaltliche Richtung vor, z. B. zu [illegible], sich zu einigen, gemeinsam zu handeln, [illegible].

Das gleiche trifft für solche Spiele zu, in denen [illegible], was als Spielregel gemeinsam zu beraten und festzulegen ist, z. B. beim "Koffer packen" und "Vier Ecken raten".

Solche Spiele haben sowohl die Entstehung von sozialen Beziehungen als auch deren Inhalt zum Ziel, indem sie ganz bewußt darauf gerichtet sind, daß die Kinder kollektive Verhaltensweisen erlernen, sich als Teil des Kollektivs begreifen und die Beziehungen untereinander vertiefen.

Bei einer großen Anzahl didaktischer Spiele schreibt die Spielregel keine gemeinsame Handlung der Kinder vor. Trotzdem müßten auch diese Spiele zur Entwicklung der sozialen Beziehungen beitragen. Wenn die Spielregel z. B. wie beim "Flaschendrehen" festlegt, daß der Spieler, der die Aufgabe richtig gelöst hat, ein neues Rätsel stellen darf, so bedeutet das für alle Mitglieder, sich auf denjenigen zu orientieren, auf den der Flaschenhals zeigt, seine Antwort anzuhören, gedanklich mit dem eigenen Resultat zu vergleichen, danach die Antwort zu bestätigen oder zurückzuweisen, die neue Aufgabenstellung anzuhören, die Lösung selbständig zu vollziehen, das Drehen der Flasche zu verfolgen usw. In diesem Spiel wechselt der Hauptspieler sehr schnell, und abhängig vom Zufall steht jedes [illegible] mehr oder weniger im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Gruppe. Bei einem derartigen Regelaufbau [illegible] die Aufmerksamkeit der Gruppe auf die [illegible] Persönlichkeit gerichtet. Ihre Leistungen

und Verhaltensweisen stehen im Mittelpunkt der Beobachtungen und Bewertung aller Mitspieler.

Was müßte man bestimmte Auswirkungen auf die Beziehungen unter den Teilnehmern haben, das Streben des Kindes, sich so zu verhalten und die Aufgabe so zu lösen, daß die Gruppe es positiv bewertet, wäre zu erwarten; denn angesehen zu sein in Kollektiv, für Handlungen gelobt zu werden, sind typische Bedürfnisse des Vorschulkindes.[1]

Die Bemühungen und erbrachten Anstrengungen der Persönlichkeit würden zu besseren Spielresultaten führen. Diese sind im didaktischen Spiel allgemein optisch wahrnehmbar und dadurch auch für die Kinder relativ leicht vergleichbar, z. B. Anzahl der Quartette, Pfänder, Spielmarken usw. Sie fördern eine reale Einstellungsbildung der Kinder zueinander sowie die Selbsteinschätzung.

Die Spielresultate dürften wiederum Einfluß auf die Gefühle haben und Zufriedenheit, Freude und Stolz, bzw. Unzufriedenheit, Enttäuschung und Ärger hervorrufen.

Von den erlebten Gefü[illegible] verhalten wesentlich[illegible].

Dafür, daß es in positiver Richtung verläuft - unbefriedigende Spielresultate die Kinder nicht zur Resignation, zur Unehrlichkeit oder ähnliche negative [illegible]
Resultate sich nicht in Überheblichkeit und Arr[illegible]

---

1 Repina: Psychologie der Persönlichkeit und Tätigkeit des Vorschulkindes
Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin
1971, S. 131

ganz auswirken – sorgt das Spiel selbst, wenn es so aufgebaut ist, daß alle Mitspieler reale Möglichkeiten erhalten, bei Wiederholung des Spieles bessere Resultate zu erzielen. Das wird z. B. erreicht, wenn die Resultate nicht nur von der Leistung, sondern auch vom Zufall abhängen. Durch Glück und Zufall im Spiel wird nicht nur der Reiz und die Spannung für die Teilnehmer erhöht, sondern entsprechende Spielhandlungen neutralisiert auch in gewisser Weise den Niveauunterschied im Leistungsvermögen der Teilnehmer und erhalten dadurch die Aktivität aller Mitspieler.

Zusammenfassend sind wir der Ansicht: Didaktische Spiele können durch die konkrete Beschaffenheit der Elemente ihres Aufbaus und deren Verknüpfung zielgerichtet und planmäßig auf den Prozeß der Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung Einfluß nehmen.

Von entscheidender Bedeutung ist es, herauszufinden, in welcher Gestalt die einzelnen Elemente für sich und in ihrem Zusammenwirken optimale Bedingungen für die Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung darstellen. Das ist besonders im Hinblick auf die Entwicklung der sozialen Beziehungen und ihren ideologischen Inhalt wichtig.

1.4.3. Bedeutung der Spielgemeinschaft für die Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung

Spezifische Potenzen für die Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung ergeben sich bei didaktischen Spielen nach unserer Meinung auch daraus, daß diese Spiele stets eine Gruppe von Mitspielern erfordern. An einem Spiel müssen mindestens zwei Kinder, besser aber mehrere teilnehmen. [illegible] sogar eine größere Anzahl von Teilnehmern, wenn sie interessant verlaufen sollen, z. B. Gruppenwettspiele.

Die Spielgemeinschaft, in der alle Kinder, die den Spielbedingungen entsprechend, eine gleichberechtigte Stellung einnehmen, wird zu einem wichtigen Faktor für die Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung.

Alle Handlungen, alle Verhaltensweisen der einzelnen Mitspieler verlaufen unter der Kontrolle und Bewertung des Kollektivs, wie auch jeder einzelne Teilnehmer die Handlungen und das Verhalten seiner Spielkameraden kontrolliert und einschätzt.

Da die Regel von allen gleiche Handlungen und Verhaltensweisen, wenn auch zu unterschiedlichen Zeiten und eventuell mit unterschiedlichem Inhalt, fordert, wird der Vergleich der Leistungen und des Verhaltens unter den Mitspielern möglich. In den Spielsituationen erleben die Kinder, was der einzelne in Bezug auf die Regel und Aufgabe leistet. Das [illegible] eine reale Einschätzungsgrundlage [illegible] Selbsteinschätzung führen.

Erfahrungen müßten dazu führen, daß die Kinder sich bemühen, den Spielbedingungen und den Forderungen des Kollektivs gerecht zu werden und hohe Forderungen an sich selbst und die Mitspieler zu stellen.

[illegible] eler abgelehnt und ausgeschlossen.

Den Reiz des Spieles, seine Anforderungscharakter betrachten wir als Gewähr dafür, daß die Kinder sich in Konfliktsituationen schließlich doch den Forderungen des Kollektivs unterordnen.

Auf diese Weise lernen die Kinder, das Kollektiv als Autorität anzuerkennen und seine Meinung zu achten und zu stärken sowie das persönliche Handeln und Verhalten im Interesse des Kollektivs bewußt zu steuern.

[illegible] einen entscheidenden Faktor dafür, daß der im Spiel angelegte Bildungs- und Erziehungsprozeß in der vorgesehenen Weise abläuft und zu den gewünschten Ergebnissen in der Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung führt. Die Spielgemeinschaft aktiviert, kontrolliert und beeinflußt die Handlungen und das Verhalten der einzelnen Spielteilnehmer im Hinblick auf die Bildungs- und Erziehungsaufgabe und veranlaßt sie, sich als Mitglieder des Kollektivs zu fühlen und entsprechend zu handeln.

1.5. Didaktische Spiele unter historischer Sicht

Der Begriff "Didaktische Spiele" als Bezeichnung für eine bestimmte Gruppe von Regelspielen ist erst in jüngster Zeit in pädagogischer Literatur zu finden. In älteren Publikationen zum Spiel und in Spielsammlungen tritt er noch nicht auf.

Didaktische Spiele, wie wir sie charakterisieren, gibt es bereits seit langer Zeit. Sie sind mit großer Wahrscheinlichkeit aus Unterhaltungs- und Kampfspielen der Erwachsenen wie aus volkstümlichen Kinderspielen hervorgegangen.

Die Entstehung der volkstümlichen Kinderspiele untersuchte Ursula GÖTZ.[1] Sie erklärt sie so: Die Nachahmung kultischer Handlungen, Sitten und Bräuche der Erwachsenen, die auf einer bestimmten Entwicklungsstufe der Menschheit entstanden waren, um günstige Bedingungen für die Produktionstätigkeit heraufzubeschwören, führten schließlich zu bestimmten Spielen der Kinder. Zum anderen fanden sich in einer Zeit, da die Menschen nicht mehr alle Zeit und Kraft für die Sicherung ihrer Existenz aufwenden mußten, die Erwachsenen selbst zu Unterhaltungsspielen und Wettkämpfen zusammen. Auch solche Spiele gingen ganz oder teilweise auf die Kinder über.[2]

Viele der heute noch in der ganzen Welt im Abwandlungen bekannten und beliebten Spiele haben ihren

---

[1] Ingo Kappe und Ursula Götze: Schöpferisches Spiel und volkstümliches Spiel im Kindergarten. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 19

[2] Ursula Götze: a. a. O. S. 64 ff.

[illegible] auf so frühen Stufen der Menschheitsent[illegible]
[illegible]

Aus den volkstümlichen Unterhaltungsspielen wurd[illegible] mit wachsender Bedeutung der Bildung und Erziehung für den gesellschaftlichen Fortschritt zunehmend [illegible]

Für diese Annahme spricht eine Reihe von Spiele[illegible], die zwar einen eindeutigen Lehrcharakter haben, aber gleichzeitig die Merkmale volkstümlicher Spie[illegible]le tragen, so daß sowohl eine Zuordnung zu volks[illegible]tümlichen als auch zu didaktischen Spielen mögl[illegible] ist. Das trifft z. B. für "Mein rechter Platz ist leer" zu. Es ist ein Spiel mit langer Tradition, das mit vollem Recht als volkstümliches Spiel be[illegible]zeichnet werden kann. Durch Bereicherung der Aufga[illegible]be und des Inhalts, indem z. B. das Kind - statt mit seinem Vornamen - mit Namen von Blumen, Tie[illegible]ren, Obst- und Gemüsesorten, Fahrzeugen usw. ge[illegible]wünscht wird, ist es zu einem didaktischen Spiel [illegible]

Das gleiche trifft für "Wir kommen aus dem Morge[illegible]land" zu. Es hat eine eindeutige didaktische Auf[illegible]gabe. Der gesungene Text ist volkstümlich. Von de[illegible] Spielhandlung kann es aber auch den Lauf- und Be[illegible]wegungsspielen zugeordnet werden.

Ähnlich läßt sich auch bei Würfel- und Kartenspie[illegible]len eine zunehmende Didaktisierung erkennen.

[illegible] In Indien spielte man sie bereits 3.000 [illegible]e v. u. Z. Aber auch in anderen Ländern und

[illegible]

...enspiele sind jüngeren Datums, denn ihre Ausbreitung und Entwicklung war an die Erfindung der Papierherstellung gebunden.[1] In Europa sind Kartenspiele seit dem 14. Jahrhundert bekannt.[2]

Aus den Würfel- und Kartenspielen der Erwachsenen wurden im Laufe der Zeit spezielle Spiele für jüngere Kinder entwickelt bzw. für das gemeinsame Spiel zwischen Kindern und Erwachsenen.

Unter Beibehaltung bewährter und beliebter Grundregeln wurden vor allem die Aufgabenstellung und ... Inhalt verändert und dadurch Bildungsinhalte aus den verschiedensten Lebensbereichen vermittelt.

Besonders in den letzten Jahren erschien im Handel eine ganze Reihe von Spielen, die diese Absicht deutlich erkennen lassen.

Auch für das Vorschulalter ist das Angebot an derartigen didaktischen Spielen bereits recht umfangreich. Die Tendenz der zunehmenden Pädagogisierung des Spiels in der Gegenwart sehen wir als Ausdruck der großen Bedeutung von Bildung und Erziehung in der sozialistischen Gesellschaft und als ein Beispiel für die Realisierung der Zielstellung: hohe Bildung und Erziehung für alle Kinder des Volkes.

Dabei ist die Idee, das Spiel planmäßig und sy...

---

[1] Werner Hirte: Unsere Spiele Verlag für die Frau Leipzig S. 367 ff

[2] Werner Hirte: a. a. O. S. 367

[illegible]
[illegible] wurde bereits von vielen [illegible]
[illegible] propagiert und in die Tat umzusetzen ver-
[illegible]. Zu ihnen gehörten vor allem Friedrich Frö-
[illegible]el und Maria Montessori.

[illegible]k soll an dieser Stelle in Bezug auf didak-
[illegible]ische Spiele näher betrachtet werden.

eine Möglichkeit zur allseitigen Erziehung und Bildung der Vorschulkinder.[1]

Auf diesen Positionen basiert sein erzieherisches Grundprinzip - den Menschen von Geburt an, unter Berücksichtigung des "Tätigkeitstriebes", als ein schaffendes Wesen zu betrachten, zu behandeln und zu erziehen.[2]

Selbst stets nach diesem Prinzip handelnd, fordert Fröbel alle Erzieher und Eltern auf:

> "Die früheste Kindertätigkeit, das erste Kindertun, den frühe im Menschen, im Kinde sich regenden Bildungstrieb, den Trieb zur Frei- und Selbsttätigkeit zu erfassen, die früheste häusliche und Kinderbeschäftigung, den Trieb zur Selbstbelehrung und zum Selbstunterricht durch Selbstschaffen, durch Selbstbeobachten und Selbstprüfen pflegend und nährend festzuhalten."[3]

Im Kindergarten sollte das über das Spiel geschehen, denn das Spiel soll die Haupttätigkeit des Kindes in den Fröbelschen Beschäftigungen sein.

Diesterweg äußerte, als er anläßlich der Eröffnung des ersten Kindergartens in Berlin 1851 über die Erziehungsgrundsätze Fröbels für die Kindergartenarbeit sprach:

---

1 Lachmann, H.: Das Verhältnis von Spiel und Unterricht bei der Anwendung des Fröbelschen Beschäftigungssystems
unveröffentlichtes Manuskript (masch.)
Humboldt-Universität Berlin, Sektion Pädagogik
1964 S. 3

2 August Köhler: Die Praxis des Kindergartens
Bd. I
Hermann Bühlaus Nachfolger: Weimar 1920 S. 18

3 Friedrich Fröbel: zitiert nach August Köhler:
a. a. O. S. 20

"Alles, was in dem Lesegarten geschieht, ist Spiel, der zum Theil freies Spiel, zum anderen Theil Spiel unter Leitung, Spiel mit bestimmten, nur von den Erwachsenen gewählten Zwecken, ist bildendes Spiel, ist Wettspiel, Übung der Kräfte ..."[1]

Die hier als "geleitete Spiele" - als "bildende Spiele" - gefaßte Gruppe schließt didaktische Spiele und Übungen mit ein. Bei Fröbel finden wir keine Untergruppe "didaktische Spiele". Er unterteilt Spiele in "Bewegungsspiele", "Sinnenspiele" und "Geistesspiele".[2]

Während die ersten beiden Gruppen vorrangig der Glieder- und Sinnesübung dienen, sind letztere vornehmlich auf die Ausbildung geistiger Kräfte gerichtet, wobei Fröbel körperliche und geistige Übungen grundsätzlich als Einheit verstanden wissen will.[3]

Eine nähere Betrachtung dieser Gruppen ergab, daß didaktische Spiele - oftmals allerdings mehr dem Charakter von Übungen entsprechend - Eingang in alle drei Gruppen gefunden haben.

Beispielsweise ist unter "Bewegungsspiele" das Spiel "Das gemeinsame Spiel!"[4] angeführt. Es gleicht bis auf geringe Abweichungen dem heute allenorts bekannten und als didaktisches Spiel kategorisierten "Hänschen ist verschwunden".

---

1 F.A.W. Diesterweg; zitiert nach Margot Krenker: a. a. O. S. 179

2 August Köhler: a. a. O. S. 20

Diesterweg: a. a. O. S. 175

4 August Köhler: a. a. O. S. 100

Bei Sinnspielen versteht es sich von selbst, daß dazu alle Spiele zur Schulung der Sensorik gehö-

Zu Geistesspielen werden alle Beschäftigungen, die das Nachdenken fördern und das Urteil schärfen, gezählt, wie z. B. Schach und Dame[1], aber auch Lege- und Bauübungen.[2]

Eine große Anzahl der von Fröbel gesammelten Spiele und Lieder sind von ihm selbst erdacht. Außerdem erarbeitete er umfangreiche Spiel- und Beschäftigungsmaterialien, einschließlich detaillierter Spielanleitungen. Sie sind bekannt als seine "Spielgaben".

Für die Fröbelschen Spiele und Spielgaben ist charakteristisch, daß sie sehr stark mit didaktisch-lehrhaften Absichten verbunden sind.[3]

Das führte zu starker direkter Leitung der Spiele durch den Erwachsenen,

> "... wodurch der eigentliche Spielcharakter stark eingeschränkt wurde und die Tätigkeit der Erzieherin einer Unterrichtsführung nahekam."[4]

In den Fröbelkindergärten der damaligen Zeit waren sie die vorherrschende Unterrichtsmethode.

---

[1] vergl. A. Köhler: a. a. O. S. 20

[2] vergl. F. A. W. Diesterweg: a. a. O. S. 176

[3] vergl. H. Lachmann: a. a. O. S. 7

[4] H. Lachmann: a. a. O. S. 8

[5] ebenda

Auguste Herz schrieb dazu:

> "Das wesentlichste [illegible] charakteristische Merkmal der Erziehungsmethode des Kindergartens ist: daß er das Spiel, ... als [illegible] für mittelliches und wirksames Erziehungsmittel in Anwendung bringt. Es werden hierzu theils eigentliche Spiele, theil's solche Übungen und Beschäftigungen benutzt, welche den Charakter eines Spieles oder einer angenehmen Unterhaltung in sich tragen."[1]

Fröbels Theorie und Praxis der Vorschulerziehung gründet sich auf die Nutzung des kindlichen Bedürfnisses nach Spieltätigkeit für die zielgerichtete und planmäßige Vermittlung von Bildungsinhalten.

Das ist ein sehr wertvoller Ansatz für die Vor-[illegible].

Didaktische Spiele haben diese Idee ebenfalls zur Grundlage. In ihnen spiegelt sich also das Fröbelsche Grundprinzip wider.

Kritisch werten wir bei den Fröbelschen Spielübungen, daß sie teilweise nicht kindgemäß sind, weil sie die Kinder weniger über die eigene Erfahrung zur Erkenntnis führen, als vielmehr durch verbale Belehrungen erziehen und bilden wollen.

Eingeordnet in das Spiel- und Beschäftigungssystem Fröbels, das eine bestimmte Aufeinanderfolge der Spiele unter direkter Anleitung der Erzieherin vorsieht sowie in den Tagesablauf des Kindergartens von damals, der das Spiel als Organisationsform nicht vorsah, lassen diese Spiele und Beschäftigungen wenig Raum für das kindliche Bedürf-

---

[1] Auguste Herz; zitiert nach H. Lochmann a. a. O. S. [illegible]

"Die Bewegungsspiele des Kindergartens beschränken das Kind auf gewisse festgesetzte Tätigkeitsformen, aber es ist dabei sehr zu bedenken, daß die Regeln, denen der Zögling hierbei zu folgen hat, nicht von Laune und Willkür der Erzieherin diktiert werden, sondern in der Sache selbst liegen, und daß sich denselben nicht nur ein Zögling, sondern auch die Erzieherin unterzuordnen hat. Zwischen und über den Zöglingen des Kindergartens und ihrer Erzieherin waltet dabei allaugenblicklich ein höheres D r i t t e s , nämlich ein Gesetz, das dem großen Alleben, nicht einem Einzelleben entstammt. Spielregeln und Spielgesetze sind nun ohnedies die leichtesten aller Regeln und Gesetze, weil durch ihre Befolgung Freiheit und Selbständigkeit erstrebt werden ...

Während dieser Spiele gibt es fortwährend Gelegenheit zur Ausübung der geselligen Tugenden, und dieser Umstand ist es, der die Bewegungsspiele zu einer wertvollen Tatschule unserer Kinder macht.

Hier ist es, wo Kindern Sinn für Tätigkeit, Folgsamkeit, Bescheidenheit, Verträglichkeit, Dienstfertigkeit, Ordnung und Pünktlichkeit eingeflößt und allen Fehlern der Selbstsucht mit Erfolg entgegengetreten werden kann. Das vorlaute, selbst- und herrschsüchtige Kind wird tatsächlich in die rechten Grenzen verwiesen, sowie auch das zu blöde, schüchterne, furchtsame, kinderscheue sich seiner Fehler gar bald entledigt.

... Nirgends zeigt sich die Wahrheit des Ausspruchs: "Kinder sind Kindern die besten Erzieher!" - so deutlich als in der praktischen Durchführung der Kindergartenspiele. -"[1]

Damit hebt Fröbel besonders den erzieherischen Wert der Regelspiele hervor. Er erkennt sie als eine besondere Möglichkeit, um die Kinder zur Gemeinschaftsfähigkeit zu erziehen.

Besonders beachtenswert sind seine Aussagen über

---

[1] August Köhler: a. a. O. S. 72 und 73

die Funktion der Spielregel wie auch der Hinweis auf die Bedeutung der Mitspieler für die Erziehung des einzelnen Kindes.

Diese Gedanken Fröbels zur erzieherischen Wirkung der Regelspiele stellen wertvolle Ansatzpunkte für die Erschließung der erzieherischen Potenzen didaktischer Spiele dar.

[illegible] Didaktische Materialien Montessoris in bezug zu didaktischen Spielen

[illegible] didaktischen Spiele [illegible] Sinne als Mittel der [illegible] anwendet, so [illegible] für unsere Arbeit insofern interessant [illegible]

[illegible]
ihr gesamtes System der "freien Erziehung" – sind [illegible] von der imperialistischen Entwicklung determinierten Erziehungsziel geprägt.[1]

Oberstes Erziehungsziel ist für Montessori die Anpassung des Individuums an seine Umgebung.[2]

Für die Erziehung jüngerer Kinder formuliert sie:

> "[illegible] gesehen werden, die selbsttätige Entwicklung der [illegible] Gemüts und der physischen Kräfte zu befördern, nicht etwa aus dem Kind ein gebildetes Wesen, nach dem geläufigen Sinn dieses Wortes zu machen."[3]

Ihre pädagogische Konzeption zur Realisierung d[illegible] Erziehung und Entwicklung des Kindes aus:

---

1. Margot Krecker: Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung
Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1971
S. 239

2. Maria Montessori: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter
In: Margot Krecker: a. a. O. S. 250

3. [illegible] ontessori: Selbsttätige Erziehung im [illegible] Kindesalter a. a. O. S. 25[illegible]

"Die Gesetze des Lebens sind in ihm (dem Kind i. K.) enthalten, aber es kann sie nur offenbaren, wenn wir ihm Entwicklungsfreiheit lassen. Wir können also hierin nichts anderes tun, als ihm die Mittel darbieten, die es zu dieser Entwicklungsfreiheit führen."[1]

Erziehung im Sinne Montessori heißt also nicht Führung der Entwicklung, sondern Förderung und Begünstigung der Selbstentfaltung der Persönlichkeit des Kindes durch die Schaffung eines Stimulationsmilieus.

Diese pädologische Auffassung spiegelt sich besonders von ihr geschaffenen Erziehungsgeräten im Kindergarten deutlich wider. Die Praxis ist auf die Selbsterziehung des Kindes gegründet. Das, was Montessori allerdings unter Selbsterziehung versteht, ist ein Selbstunterricht nach der Methode: Versuch - Irrtum - in Selbstentfaltung des Kindes.

Bei experimentellen Beobachtungen, in denen Montessori normal entwickelten Kindern Lehrmaterialien anbietet, die sie ursprünglich für den Umgang mit Schwachsinnigen erarbeitet hatte, stellt sie fest, daß die normal entwickelten Kinder ganz anders reagieren.[2]

Normale Kinder sind in der Lage, selbständig den richtigen Weg zur Lösung der in Material eingeschlossenen Aufgabe zu finden, wenn das Material die Aufmerksamkeit und das Bedürfnis, sich damit zu beschäftigen, hervorruft. Über Versuch und Irrtum - über Ausprobieren und zunehmende Einsicht-

---

1 Maria Montessori: Die Selbsterziehung des Kindes Verlag C. A. Schwetschke u. Sohn, Berlin 1923 S. 8

2 Maria Montessori: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter a. a. O. S. 246 und 248

holung -, wobei das Material selbst die Fehler sichtbar macht, erkennen die Kinder selbst den richtigen Weg und eignen sich dabei geistig-sinnliche Fähigkeiten an. Dieser Vorgang ist für Montessori Selbsterziehung.

Auf diese Art "Selbsterziehung" und die Beobachtung, daß es immer eine gewisse Übereinstimmung zwischen dem Alter der Kinder und den Gegenständen, die ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse erregen, vorhanden ist[1], baut Montessori ihr pädagogisches System auf.

Über die Beobachtung, welche Gegenstände in welchem Alter das besondere Interesse der Kinder erregen, erarbeitet sie ihre didaktischen Materialien nach dem Prinzip der Selbsterziehung.

Diese Materialien fassen die Entwicklung des Kindes in dem engen Rahmen der psychologisch-sensorischen Entwicklung. Die intellektuelle Entwicklung wird also sehr eng gesehen.[2]

Das entspricht durchaus den Zielvorstellungen von Montessori, nämlich künftige Arbeiter heranzubilden, die in der Industrie gebraucht werden. Diese Arbeiter in den kapitalistischen Betrieben brauchen für das Fließband oder als Spezialisten an hochempfindlichen Maschinen vor allem sensorische Fähigkeiten und entwickelte Feinmotorik. Beides wird mit den Montessori-Materialien geschult.

Bei der pädagogischen Arbeit in den Kinderhäusern spielen die didaktischen Materialien eine ent-

---

[1] Maria Montessori: Die Selbsterziehung des Kindes
Verlag C.A. Schwetschke u. Sohn Berlin 1913 S. 11

[2] A.P. Ussowa: Unterricht im Kindergarten
a. a. O. S. 27

scheidende Rolle. Sie prägen den Charakter der Bildung und Erziehung in diesen Einrichtungen.

Montessori sagt dazu:

> "Wenn die Aufmerksamkeit des Kinder durch die Auswahl der Gegenstände statt durch die Personen beeinflußt wird, dann ist es offensichtlich, daß eine neue Form der Erziehung ins Leben treten muß. Der Charakter der neuen Schule ist der einer L e b e n s s t ä t t e wo die Gegenstände eine große Rolle spielen, wo der Lehrer sich zurückzieht ... und die kleinen Kinder dem inneren Trieb ihres Bedürfnisses folgen. Sie gehen hin und wählen sich aus den Gegenständen, was sie brauchen, üben sich daran solange, wie es ihnen gefällt, und ruhen sich aus, wenn der innere Trieb sich ausgewirkt hat oder suchen sich eine andere Übung."

Montessori sagt selbst, in ihrem System falle dem Erzieher ein mehr passiver als aktiver Einfluß zu.

> "Es ist klar, wenn das Kind der aktive Teil geworden ist, muß der Lehrer der passive Teil werden. Und wenn das Kind der Herr ist, der über all das, was in seiner Umgebung sich befindet, verfügen kann, muß der Lehrer der D i e n e r d e s K i n d e s w e r d e n."[2]
> (Hervorhebung von Montessori)

Damit tritt Montessori "... für eine spontane Entwicklung des Kindes ein, bei der dem Erzieher nur die Rolle eines Beobachters und behutsamen Förderers der von den Kindern geäußerten Regungen zugebilligt wird."[3]

Erziehung und Bildung im Sinne Montessoris bedeutet also die Schaffung einer "Welt des Kindes",

---

1 Maria Montessori: Die Selbsterziehung des Kindes a. a. O. S. 11

2 ebenda S. 12

3 Margot Krecker: a. a. O. S. 239

[illegible] Leitstern der Beobachtungsmethode und [illegible] des Kindes[2] ist es Aufgabe des Er[illegible] auszuprobieren, welche Gegenstände geeig[illegible], bestimmte Reaktionen bei den Kindern [illegible] und sie für die Praxis anwendbar zu machen.[3]

Keinesfalls soll die Erzieherin die natürlichen Anstrengungen des Kindes beeinflussen, sondern seine spontane Tätigkeit behüten.[4]

Das bedeutet, sie soll keine Motive für die Tätigkeit setzen, eine Sache, die von Kindern nicht sogleich verstanden wird, nicht wiederholen, nicht auf Ursachen für Fehler und Mängel hinweisen, keine Verfahren der Tätigkeit lehren usw., "... denn wenn sie das tut, ruft sie Anstrengung, zu verstehen hervor und beeinflußt so den natürlichen Geisteszustand ..."[5], was sie - nach Montessori - unbedingt vermeiden soll.

Die spontane Tätigkeit aus einem inneren Bedür[illegible] die das Kind zur Selbsterziehung führen, hält Montessori für pädagogisch wirksamer als eine planmäßige und zielgerichtete Organisation und Führung der kindlichen Tätigkeit, verbunden mit bestimmten

---

[1] vgl. Maria Montessori: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter; a. a. O. S. 242

[2] vgl. ebenda S. 243

[3] vgl. Maria Montessori: Die Selbsterziehung des Kindes a. a. O. S. 11

[4] [illegible] Montessori: Selbsttätige Erziehung im [illegible] Kindesalter [illegible]

[illegible]

[illegible] r Wertschätzung für eine ganze Reihe di[illegible] er Materialien zur Ausbildung der geistig-[illegible] Tätigkeit im Vorschulalter erhalten [illegible] eingeordnet in [illegible] s Gesamtsystem der pädagogischen Grundsätze Montessoris, eine negative Tendenz, weil sie [illegible] nehmen, [illegible]

"... das einzelne Kind von den anderen zu isolieren und sein Erleben in der Kindergruppe zu individualisieren ..."[2]

Außerdem ist die Selbsterziehung in so strenger Abgrenzung - ja, sogar Ablehnung - eines zielgerichteten, planmäßigen Unterrichts ein unrationeller [illegible], der zudem noch "... eine verschleierte Form [illegible] rechterhaltung des Bildungsprivilegs für die Kinder der herrschenden Klassen ..." darstellt.[3]

Die pädagogischen Grundsätze Montessoris widersprechen - bis auf einzelne Details - der sozialistischen Pädagogik prinzipiell, weshalb wir uns von ihnen entschieden distanzieren.

Doch, der Forderung KRUPSKAJAS entsprechend, sollen bei kritischer Wertung des pädagogischen Er-[illegible]

Pädagogik genutzt und weiter entwickelt werden.[4]

---

[1] ebenda S. 242

[2] Margot Krecker: a. a. O. S. 239

[3] [illegible]

[4] N.K. Krupskaja: Sozialistische Pädagogik Band IV. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin [illegible] S. 77

Als positiven Ansatz betrachten wir einige pädagogische Grundsätze, nach denen die didaktischen Mas[illegible] gestaltet worden sind, weil sie für die [illegible] didaktischer Spiele auf dem Niveau der [illegible]ik unmittelbare Bedeutung besitzen. Solche Grundsätze sind: Der Gegenstand muß die Aufmerksamkeit des Kindes anregen, Fehler und Mängel müssen dem Kind sichtbar werden und zur Korrektur, zur Selbstverbesserung auffordern, die Selbstverbesserung muß möglich sein, das Kind muß angeregt werden, die Tätigkeit viele Male mit gleicher Konzentration zu wiederholen, um dadurch Handlungsabläufe zu koordinieren und zu automatisieren.

Auch wenn die Anschauungen und die Praxis der Selbsterziehung bei Montessori bürgerlichen Charakter trugen, so finden wir es dennoch bedeutungsvoll, daß sie von Selbsterziehung im Vorschulalter spricht. Wir können und wollen die Praxis Montessoris nicht übernehmen. Ihre Erkenntnisse und Erfahrungen sollen aber Anlaß sein, zu untersuchen, wie die Selbsterziehung im Vorschulalter organisiert und geführt werden muß, damit nicht individualistische Entwicklung, sondern Nützlichkeit für die Gesellschaft den Kern und die Gerichtetheit der Selbsterziehungsbestrebungen ausmachen.

1.6. Konzeptionelle Einordnung didaktischer Spiele in den pädagogischen Prozeß des Kindergartens

Innerhalb der pädagogischen Mittel zur systematischen und planmäßigen Bildung und Erziehung der Vorschulkinder in den Kindergärten der DDR nimmt das didaktische Spiel einen festen Platz ein. Das geht eindeutig aus dem "Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten"[1], dem für alle Kindergärten der Republik verbindlichen staatlichen Dokument, hervor.

Worin ist - getrennt für die verschiedenen Altersgruppen - festgelegt, welche allgemeinen Bildungs- und Erziehungsaufgaben mit didaktischen Spielen zu verwirklichen sind. Zugleich wird vorgeschlagen, wie diese Spiele im ganztägigen pädagogischen Prozeß eingesetzt werden sollen.

Im Bildungs- und Erziehungsplan werden didaktische Spiele einmal bezüglich ihrer Potenzen für die Gestaltung des Lebens im Kindergarten aufgeführt. Zum anderen sind in den Sachgebieten "Muttersprache", "Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben", "... der Natur" und "... mit Mengen..." didaktische Spiele bestimmten Aufgabenstellungen zugeordnet, für deren Verwirklichung sie sich besonders eignen.

Diese Einordnung läßt erkennen, daß im Bildungs- und Erziehungsplan dem didaktischen Spiel eine Doppelfunktion für die Bildung und Erziehung der Vorschulkinder beigemessen wird.

---

[1] Regierung der Deutschen Demokratischen Republik
Ministerium für Volksbildung:
Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten
Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1967

[illegible]mäßigen Einsatzes zur Realisierung [illegible] Aufgaben in den Sachgebieten dient es als [illegible]

Als Art des Spiels ist es eine Form des Lebens der Kinder und trägt zur Gestaltung eines abwechslungs-[illegible] laufes im Kindergarten bei.

Eine solche Stellung des didaktischen Spiels im didaktischen System des Kindergartens ermöglicht seine optimale Nutzun[illegible] die Bildung und Erziehung der Vorschulkinder [illegible] stimmt völlig mit unseren theoretischen Auffassungen zum didaktischen Spiel überein.

Wenn didaktische Spiele in der Praxis der Vorschulerziehung zum gegenwärtigen Zeitpunkt dennoch nicht in befriedigendem Maße entsprechend dieser konzeptionellen Vorgaben angewendet werden, wie wir im folgenden nachweisen werden, so hat das bestimmte Ursachen, auf die wir ebenfalls noch eingehen werden.

1.7. Anwendung und Nutzung didaktischer Spiele in der Praxis der Vorschulerziehung

Die Arbeit mit didaktischen Spielen in den Kindergärten ist unterschiedlich. Eine systematische Arbeit mit diesen Spielen ist allgemein nicht zu verzeichnen.

In der SU zeigte eine Untersuchung folgendes Bild: Von 1968 bis 1970 wurden insgesamt 234 Monatspläne von 53 Gruppen analysiert. Ihre Auswertung ergab, daß auf 22 bis 26 Beschäftigungen im Monat in der jüngeren und mittleren Gruppe 1 bis 1,7 didaktische Spiele entfielen. In den älteren - und Vorbereitungsgruppen waren es zwischen 0,9 bis 2,6 Spiele pro Monat.

In den Kindergärten der DDR wurde eine solche repräsentative Untersuchung nicht durchgeführt. Die Analyse der Planungsunterlagen (14-Tagespläne und tägliche Vorbereitungen) der Untersuchungsgruppen, die rückwirkend für das vorangegangene Schuljahr vorgenommen wurde, bestätigte jedoch, daß der Einsatz didaktischer Spiele in den hiesigen Kindergärten ähnlich gelagert ist.

In den 6 Gruppen wurden in 10 Monaten im Durchschnitt je 21,2 didaktische Spiele geplant. Das ergibt ebenfalls 1,8 bis 2,7 Spiele pro Monat. Die Spiele wurden sowohl für die Beschäftigung als auch für den Tagesbeginn, den Spaziergang oder die Nachmittagsgestaltung vorgesehen. Dabei gab es Wiederholungen der gleichen Spiele, z. B.

Vergl. "Erziehung und Unterricht älterer Vorschulkinder im Kindergarten" - Thesen der Gesamtunions-Wissenschaftlichen Konferenz Minsk vom 29. 11. - 2. 12. 1971, Teil I, Moskau 1971 S. 32 - 36 (russ.)
Institut der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR

wurde die Durchführung des Spieles einmal fü[illegible] Beschäftigung, später für die [illegible] tung, den Spaziergang oder [illegible]

Diese Angaben beziehen sich nur auf Spiele, die von der Erzieherin planmäßig organisiert wurden. Daneben gibt es natürlich Spiele, die aus bestimmten Situationen heraus durchgeführt werden. Diese sind nicht erfaßt. Durch sie erhöht sich die Anwendung didaktischer Spiele [illegible]lich beträchtlich.

Ein Interview mit 43 Kindergärtnerinnen aus allen Bezirken der DDR, die in verschiedenen Altersgruppen tätig sind, ergab, daß sich didaktische Spiele großer Beliebtheit erfreuen.

4[illegible] von den 43 Kindergärtnerinnen spielen sie sehr gern mit den Kindern. Als Begründung dafür führen sie die Freude der Kinder an diesen Spielen sowie das damit verbundene indirekte Lernen und die Verhaltenserziehung an. 20 der befragten Gruppenerzieherinnen äußerten, sie organisieren diese Spiele täglich bis mindestens einmal in der Woche (täglich = 2, fast täglich = 5, mehrmals wöchentlich = 7, einmal in der Woche = 6).

In den übrigen Gruppen werden didaktische Spiele sehr unregelmäßig gespielt.

Dazu muß allerdings bemerkt werden, daß die Gruppe der didaktischen Spiele von den Erzieherinnen sehr umfassend gesehen wird. Zu didaktischen Spielen zählen sie teilweise auch Bewegungsspiele - z. B. "Greifen", "Bäumchen, Bäumchen wechsle dich", "Katze und Maus" -, [illegible]schaftsspiele - wie Ringelspiel, Ball ([illegible]en) - sowie alle didaktischen Materialien, [illegible] Stäbchen, Perlen, Mosaik, Steckspiele. Dadurch ist der Anteil der

[illegible]
5 Kindergärtnerinnen schätzten ein, daß in ihrer Gruppe didaktische Spiele täglich bzw. mehrmals in der Woche selbständig von den Kindern organisiert werden. Auch diese Aussage ist nur bedingt wertbar. [illegible] Material genannt. An zweiter Stelle stehen Würfel- und andere Spiele am Tisch (Domino, Lotto usw.). Außer diesen waren es nur 11 mal didaktische Spiele, die für die selbständige Organisation angegeben wurden. Das waren: "Mein rechter Platz ist leer", "Liederraten", "Einer ist verschwunden", "Alles, was Flügel hat ...", "Flaschen drehen" und "Rätsel raten".

Neuere didaktische Spiele wurden nicht aufgeführt.

Von dieser Erscheinung gibt es vermutlich einen Zusammenhang zu folgender Einschätzung: 34 der befragten Gruppenerzieherinnen gaben an, das Angebot an didaktischen Spielen entspräche nicht dem Bedürfnis der Praxis. 27 Erzieherinnen wünschten sich insgesamt mehr gute didaktische Spiele. 28 forderten eine bessere Qualität des vorhandenen Spielgutes. Damit meinten sie vorrangig die Verbesserung der zu den Spielen gehörenden Materialien bzw. überhaupt das Vorhandensein des erforderlichen Materials.

Bei der inhaltlichen Gestaltung der Spiele gab es kontroverse Meinungen. So schätzten z. B. 10 Kindergärtnerinnen das Angebot an Spielen zum "Bekanntmachen mit Mengen ..." als relativ gut ein [illegible]nd 13 aussagten, dazu fehle es an Spielen. [illegible]h war es beim "Bekanntmachen mit der Gesellschaft" (7 schätzten es als gut, 15 als schlecht ein), der "... Natur" (9 gut, 12 schlecht) und

"Muttersprache" (6 gut, 13 schlecht).

39 Gruppenleiterinnen sagten aus, sie entnehmen die Spiele, die sie den Kindern vermitteln, dem Buch "Didaktische Spiele". 21 von ihnen verändern sie jedoch meistens. Die Veränderungen werden aus verschiedenen Gründen vorgenommen, z. B. Zielstellung, [illegible] weil das notwendige Material nicht vorhanden und seine Herstellung sehr aufwendig ist.

Diese Aussagen bestätigen und erhärten die Einschätzung über das unbefriedigende Angebot an geeigneten Spielen.

Die Durchführung didaktischer Spiele erfolgt in fast allen Organisationsformen, jedoch vorwiegend in der Beschäftigung, in der Zeit des Spiels und am Nachmittag. Diese Organisationsformen wurden auf die Frage genannt: "Spielen Sie regelmäßig mit der ganzen Gruppe didaktische Spiele?" - wenn ja - "In welchen Organisationsformen vorwiegend?"

Diese Antworten machten auf das Problem der richtigen Führung didaktischer Spiele durch die Erzieherin aufmerksam.

Werden didaktische Spiele als Beschäftigung durchgeführt oder als Methode in der Beschäftigung eingesetzt, wie es z. B. im Buch "Zur Arbeit mit dem Bildungs- und Erziehungsplan"[1] empfohlen wird, so wirft ein solcher Einsatz die Frage nach dem Charakter der Führung in der Beschäftigung und im Spiel auf.

---

[1] Autorenkollektiv unter Leitung von Renate Pfütze: Zur Arbeit mit dem Bildungs- und Erziehungsplan" Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1973 S. 233, 234

[illegible] Spiel, und deshalb [illegible] Leitung der Kinder. Die [illegible] führende Rolle durch [illegible] und Bi[illegible] gut [illegible]

[illegible] sich zurück und macht ihren Einfluß nu[r] [illegible] eines gleichberechtigten Spielpartners, d. h. im Spiel führt die Erzieherin die [illegible] die Spielregel, indem sie in der Rolle e[ines Mit]spielers auf die Beachtung und Einhal[tung der Re]geln dringt, sorgt sie nur [illegible] [Lern]prozesses bei den Kindern (vorausge[setzt] [illegible] Spiel besitzt das Niveau der Autodidak[tik]).

[illegible] [Beschä]ftigung ist die pädagogische [Führung] [illegible] grundsätzlich andere. Hier stellt die Erzieherin die Aufgaben und bestimmt die Verfahren zu ihrer Lösung.

Wie verhält sich aber die Erzieherin, wenn die Beschäftigung in Form eines didaktischen Spieles abläuft? Beim "Liederraten" z. B. hat sie keinen Einfluß darauf, welche Lieder gewählt werden. Also kann sie nicht vorherbestimmen, w[illegible] [ge]sungen und wiederholt werden sollen, ganz abgesehen davon, ob man durch einmaliges Singen bzw. Summen ein Lied festigt und wiederholt. Macht sie ihren Einfluß aber doch so weit geltend, daß sie durch Spielvarianten selbst die Lie[der bestimmt,] die erraten werden sollen, oder erweitert sie z. B. die Regel dahingehend, [daß] das erratene Lied von allen Kindern erst gesungen wird, ehe ein neues [illegible] ist es dann noch Spiel [illegible]

Genau umgekehrt muß man di[illegible] während der Zeit des Spiels von der Erzi[illegible] mit allen Kindern didaktische Spiele organisier werden: Ist das Spiel dann noch eine [illegible]ge Veranstaltung der Kinder

Unsere Meinung dazu ist: Die Beschäftigung ist nur für die Einführung neuer Spiele zu nutzen. Bekannte Spiele werden außerhalb der Beschäftigung organisiert. Während der Zeit des Spiels sollten sie von den Kindern selbständig in Gruppen gespielt werden, an denen die Kinder freiwillig teilnehmen. Dazu kann und muß die Erzieherin anregen und indirekt auffordern, aber sie sollte nicht anordnen. Sie kann selbst an solchen Spielen teilnehmen, braucht es aber nicht. Tut sie es, so sollte sie im allgemeinen nur als gleichberechtigter Spielpartner wirksam werden und nicht als Organisator und Spielführer. Andernfalls hemmt sie die erzieherische Potenz des Spielkollektivs.

Bei der Nutzung didaktischer Spiele in der Praxis zeigte sich noch ein anderes Problem.

Mehrfach werden didaktische Spiele im Kindergarten auch zur individuellen Förderung der Kinder eingesetzt. Inwieweit sie hierfür geeignet sind, erscheint uns noch nicht ausreichend untersucht. Zweifellos ist es möglich, bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Einzelnen durch diese Spiele zu üben, z. B. die Farbkenntnisse durch "Ich seh', ich seh', was du nicht siehst". Es werden diese Spiele auch angewandt, um Verhaltenseigenschaften bei den Kindern zu verändern. Dabei geht man leicht von verallgemeinerten Vorstellungen aus, z. B. wenn man meint, es genügt, ein stilles und zurückhaltendes Kind mit der Spielführung zu betrauen, und im Ergebnis wird sich sein Selbst-

Diese Vorstellung bildet zum Teil den Hinter[illegible] wenn die Spielleiterin jemanden zur Spielführung bestimmt, ohne daß dieses Kind einen entsprechenden Wunsch geäußert hat, und ihre Entscheidung auch gegenüber den Mitspielern verteidigt, falls diese, was nicht selten geschieht, Einspruch gegen die Spielführung durch das betreffende Kind erheben.

Wie wirkt sich die gute Absicht der Spielleiterin für das Kind aus? Welche Gefühle erlebt es, zu welchen Schlußfolgerungen gelangt es, wenn es schon vor [illegible] des Spiels oder nach Beendigung [illegible] Bemerkungen zu hören bekommt, weil diese Aufgabe tatsächlich eine Überforderung war, die auch das Vertrauen der Spielleiterin nicht auszugleichen vermochte.

[illegible] für ein, daß die Anwendung [illegible] tigen Zeitpunkt in de[illegible] gend verläuft. Obwohl den Wert [illegible] sehr hoch eingeschätzt wird, gibt es deut[illegible] kreparanzen zu ihrer wirklichen Nutzung.

Die Ursachen für diesen Widerspruch sehen wir darin, daß einerseits das vorhandene Spielgut in seiner Qualität den Ansprüchen in der Praxis tatsächlich nicht gerecht wird. Im Verlaufe dieser Arbeit werden wir dafür [illegible]

Zum anderen gibt es bei sehr vielen Kolleginnen theoretische Unklarheiten über den Charakter didaktischer Spiele.

Diese Unklarheiten wurden durch die pädagogische

eilweise noch berücksichtigt. [illegible] sind trotz der sehr guten theoretischen Einführung auch didaktische Materialien Lege- und Übungsmaterialien sowie Gesellschaftsspiele mit erfaßt, die aber als didaktische Spiele bezeichnet werden. Bei anderen Spielen fehlt eine Analyse des Aufbaus, daß die Regel und die Spielhandlung, auf deren Bedeutung bei der Charakterisierung des Wesens der Spiele besonders hingewiesen wird, nicht oder nur teilweise vorhanden sind. Dadurch bleiben es didaktische Übungen.

Auch das Buch "Zur Arbeit mit dem Bildungs- und Erziehungsplan"[1] trägt nicht dazu bei, vorhandene Unklarheiten zu beseitigen. Den Hinweisen zum Einsatz und zur Lenkung didaktischer Spiele ist keine Charakterisierung didaktischer Spiele vorangestellt. Daher bleibt für den Leser wiederholt unklar, was mit verschiedenen Formulierungen gemeint ist.

So heißt es z. B.

> "Zu Beginn des Spiels, wenn den Kindern die Spielidee und der Inhalt des Spiels mitgeteilt werden, ist es von großer Bedeutung, daß die Erzieherin kurz und anschaulich ihre Erklärungen darlegt."

Wie wird hier der Begriff Inhalt verstanden? Warum wird gesagt, man müsse den Kindern die Spielidee erläutern. Sind es nicht die Regeln, die die Kinder kennenlernen müssen? Von Regeln wird an dieser Stelle gar nicht gesprochen. Es wird auch nicht deutlich, wie man Regeln überhaupt auffaßt, denn einmal wird gesagt, die Regel ist "... als Konstante im Spiel vorhanden"[2], und etwas weiter heißt es:

---

1 Autorenkollektiv unter Leitung von R. Pfütze: a. a. O.

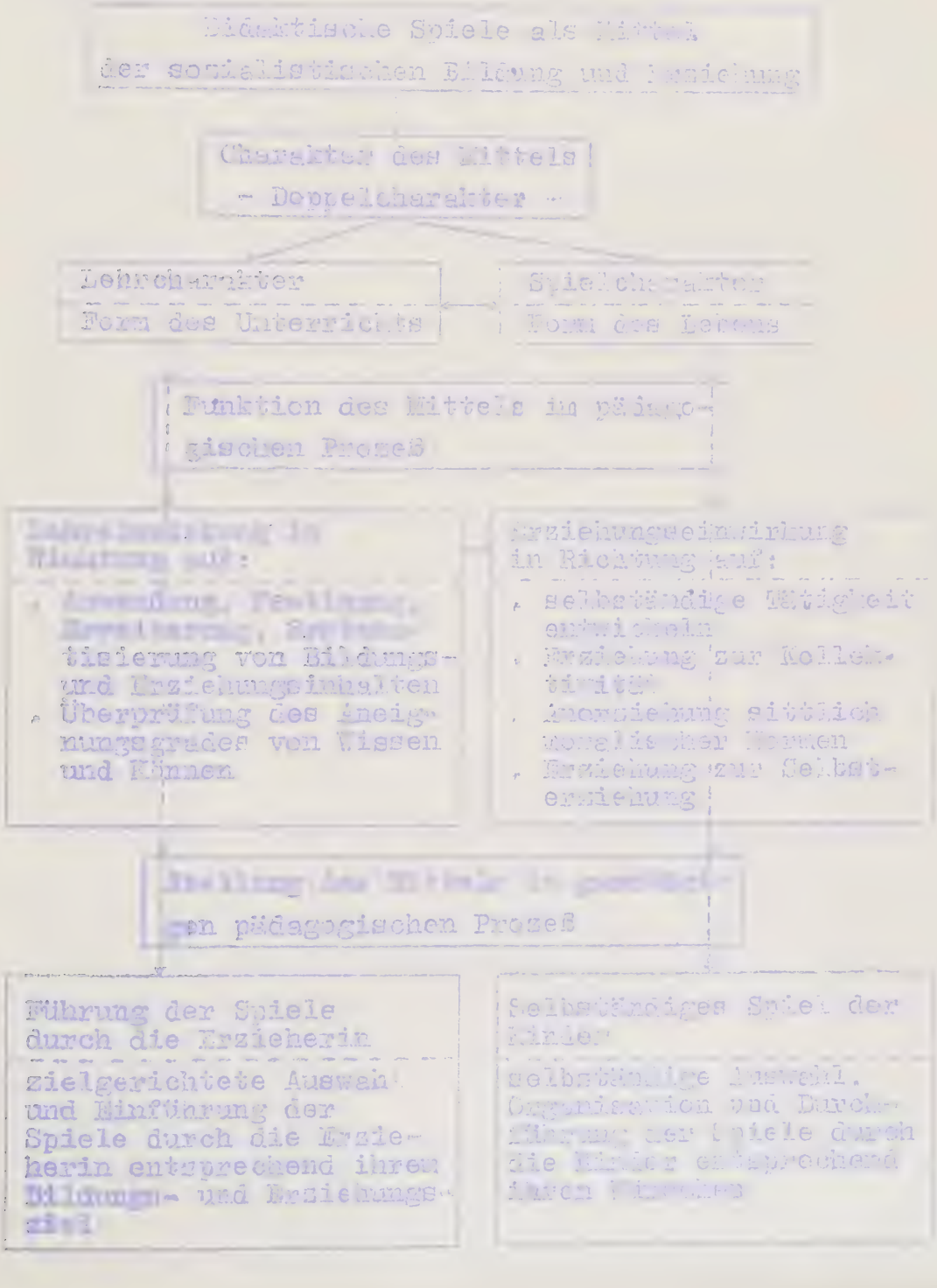
2 ebenda S. 243

3 [illegible]

2. Bestimmung der Untersuchungsaufgaben

2.1. Gegenstand und Zielstellung der Untersuchung

Die folgende schematische Darstellung bildet eine Zusammenfassung unserer theoretischen Ausführungen zum didaktischen Spiel als Mittel der sozialistischen Bildung und Erziehung im Kindergarten.



2.2. Fragestellung der Untersuchung

Im Rahmen der Forschungsvorhaben soll versucht werden, auf folgende Fragen eine Antwort zu finden:

1. Wie muß ein didaktisches Spiel beschaffen sein, damit vielfältige soziale Beziehungen unter den Mitspielern entstehen und sich entwickeln können?

2. Welchen Anteil haben die sozialen Beziehungen in der Spielgruppe an der pädagogischen Wirksamkeit eines didaktischen Spieles bei Vorschulkindern?

2.1. Nimmt die Spielgruppe Einfluß auf die Kenntnis- und Fähigkeitsaneignung und wenn ja, in welcher Weise?

2.2. Hat die Spielgemeinschaft Bedeutung für die Verhaltensentwicklung, besonders bezüglich kollektiver Verhaltenseigenschaften?

2.3. Können Vorschulkinder durch die Spielteilnehmer zur Selbsterziehung veranlaßt werden? Liegt darin ein besonderer Wert für die Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung?

pädagogische Wert didaktischen Spiele für die önlichkeits- und Kollektiverziehung im Vor- alter hängt nach unserer Meinung sehr wesent- lich von den sozialen Beziehungen ab, die diese Spiele von den Teilnehmern fordern und zulassen.

Dabei gehen wir davon aus, daß die sozialen Bezi hungen in einem didaktischen Spiel von den individuellen Spielzielen der Kinder geprägt werden. Die Erreichung der Spielziele wird den Kindern nur möglich, wenn sie (Bildungs- und Erziehungsaufgaben, Handlung, Regel, Inhalt) und den Mitspielern eingehen. Insofern be- die Spielziele weitgehend die sozi

s Verhalten des Kind daktischen Spiel zurück und bestimmen die Art und Weise der sozialen Beziehungen, die die Kinder während des Spiels eingehen.

nd vor allem die sozialen Be ie ungen de Spielteilnehmer untereinander, die einen entscheidenden Einfluß auf die Leistungen und das Verhalten der einzelnen Spieler bei der Lösung der Bildungs- und Erziehungsauf en Spiele , und

In zwischen dem Sozialverhalten des einzelnen

Kindes und dem der gesamten Gruppe vollzieht sich im dialektischen Spiel und stellt einen wesentlichen Teil seines pädagogischen Wertes dar.

Das dialektische Wechselverhältnis realisiert sich unseres Erachtens im einzelnen wie folgt:

1. Die individuellen Spielziele bestimmen das Verhältnis des Kindes zur Bildungs- und Erziehungsaufgabe.

   Der Wunsch nach der Verwirklichung ihrer persönlichen Spielziele steigert die Anstrengungen und den Kräfteeinsatz der Kinder bezüglich der Lösung der Bildungs- und Erziehungsaufgabe und führt damit zu besseren Leistungen und normgerechtem Verhalten. Von der Leistung und Haltung hängt wiederum die Position des Kindes in der Gruppe ab und damit die Gewichtigkeit seiner Meinung als Kollektivmitglied.

2. Die Realisierung der Spielziele bedingt, daß die Spieler sich untereinander interessiert und zielgerichtet beobachten, um einerseits für das eigene Spiel Schlußfolgerungen zu ziehen und zum anderen, um die Einhaltung der Regeln bei den Mitspielern zu kontrollieren und zu werten.

   Ein solches Spielverhalten müßte eine Wirkung in zweifacher Hinsicht zeitigen.

   Erstens nehmen wir an, daß das Wissen der Spieler um die Aufmerksamkeit und das Interesse der Spielpartner ihre Anstrengungen und damit das

---

1 [illegible] Biologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1971, S. 87, 94, 101 - 104

Spielergebnis positiv beeinträchtigt.

Außerdem vermuten wir, daß das Erleben der Bewertung der Einzelleistung durch das Spielkollektiv bei den Kindern den Wunsch nach Anerkennung und Achtung durch das Kollektiv weckt und daß dieser Wunsch gleichfalls handlungsdeterminierend wirkt. Zweitens erwarten wir, daß eine solche Spielhaltung auch positive Auswirkungen auf das Verhalten des Kindes als Kollektivmitglied zeigt, z. B. daß es auf Grund der genauen Beobachtung der Mitspieler besser in der Lage ist, deren Leistungen und Verhaltensweisen real und gerecht einzuschätzen und Mitspielern Hinweise für das Spiel zu geben.

Die Einstellung des Kindes zu sich selbst und die daraus resultierenden Leistungen und Verhaltensweisen sind abhängig vom Erfolg in der Tätigkeit und der Anerkennung durch die Gruppenmitglieder. Die Möglichkeit, durch positive Spielresultate die Achtung und Anerkennung des Kollektivs zu erwerben, bewirkt, daß das Kind hohe Anforderungen an sich selbst stellt, seine Willensakte auf die Realisierung seiner [illegible] verhalten bewußt entsprechend den gültigen Normen und Forderungen reguliert. Abhängig vom Erfolg [illegible] stellt sich [illegible]

[illegible] der Anerkennung benötigt so stark sein kann, daß sie sich bemüht Wissen und Können zu [illegible] und ihr Verhalten zielgerichtet [illegible], um beim gemeinsamen Spiel bessere Ergebnisse zu erreichen.

- wenn die Spielteilnehmer in ihrer Handlungsausführung die Handlungen und Resultate der übrigen Mitspieler beachten und berücksichtigen müssen, um positive Resultate zu erzielen,

- wenn die Spielhandlung Komponente enthält, die Erwartung und Spannung bei den Teilnehmern erzeugen,

- wenn die Spielregeln auf sozialistischen Moralnormen basieren und so angelegt sind, daß sie direkt oder indirekt Beziehungen unter den Mitspielern organisieren,

2.4. Gesamtanlage der Untersuchung

Der Beschreibung der Gesamtanlage stellen wir eine schematische Konzipierung unserer Vorüberlegung (1) die empirischen Untersuchungen voran.

Aus ihr ist ersichtlich, wie wir uns das Zustandekommen der spezifischen erzieherischen Wirkungen vorstellen, in welcher Richtung die Erziehungseinflüsse nach unserer Meinung verlaufen und in welcher Weise sich demzufolge die Ergebnisse in der Entwicklung von Persönlichkeit und Kollektiv zeigen müßten.

Schema: nächste Seite

Gegenstand der Untersuchung

– Spezifische erzieherische Wirkung didaktischer Spiele auf den Prozeß der Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung –

Ursache der spezifischen erzieherischen Wirkung
– Elemente des Spiels –

Wirkungsrichtung der Elemente

Soziale Beziehungen zwischen den Mitspielern

- organisieren gegenseitiges Interesse an Spielhandlung und Aufgabenlösung
- fördern gegenseitige Kontrolle und Bewertung
- organisieren kollektives Denken, Fühlen und Handeln
- erzeugen Wettbewerb unter den Mitgliedern

Persönlichkeit

Interesse am Spiel:

- motivieren für das Spiel
- fordern auf, die Handlung auszuführen
- fordern auf, die Spielaufgabe zu lösen

- Regelbewußtsein
- Verhalten selbst kontrollieren und regulieren
- Einsicht in Erfordernisse gesellschaftlicher Verhaltensnormen

- richtig lösen
- schnell lösen
- original lösen
- sich wissen und können bewußt anerkennen

- kritische Selbsteinschätzung nach objektivem Maßstab
- reales Ergebnis beachten
- Ergebnis zu den Möglichkeiten in Beziehung setzen
- Selbsteinschätzung mit Steigerung des Anspruchsniveaus

- kritische, objektive Einschätzung der Mitglieder
- Anspornen zu Aufforderung zu schlechten Leistungen u. Verantwortung (zur Selbsterziehung)

– zu erwartende Ergebnisse (in der Persönlichkeitsentwicklung) –

- Bewußtwerden gesellschaftlicher Normen und Regeln
- Einsicht in Erfordernisse gesellschaftlicher Normen und Regeln

- motivierte Aufgabenlösung
- Gemeinschaftsinteressen

- neue Selbsteinschätzung (Selbstbewußtsein)
- Anspruchsniveau

- Fähigkeit, Konflikte zu klären, selbst zu lösen
- Achtung der Persönlichkeit jedes Kollektivmitgliedes

– zu erwartende Ergebnisse in der Kollektiventwicklung –

- aktive Teilnahme an gemeinsamen Unternehmungen
- Bereitschaft zur Unterordnung unter gemeinsame Ziele
- Achtung vor und Achtung vor kollektiver Meinung

Diese Überlegungen waren ausschlaggebend für die Anlage der Untersuchung.

Danach war unser Ausgangspunkt, daß über die Elemente des Spiels die sozialen Beziehungen in der Spielgruppe in bestimmter Richtung aktiviert werden und diese wiederum das Handeln und Verhalten des einzelnen Spielteilnehmers zielgerichtet beeinflussen. Von der Entwicklung der einzelnen Kinder gibt es notwendigerweise eine Rückwirkung auf die Entwicklung des Spielkollektivs.

Um die Entstehung und Entwicklung sozialer Beziehungen durch die Elemente des Spiels in den Spielgruppen und deren Einwirkung auf die Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung ermitteln zu können, mußte bei unserem Untersuchungsvorhaben der direkte Einfluß der Erzieherin auf diesen Prozeß weitestgehend eingeschränkt bzw. ausgeschaltet werden.

Das konnten wir bei Spielen erwarten, an denen die Erzieherin sich gar nicht beteiligte oder als gleichberechtigter Spielpartner teilnahm.

Gemäß unserer theoretischen Konzeption sind es Spiele auf dem Niveau der Autodidaktik, die eine selbständige Organisation und Durchführung seitens der Kinder [illegible] und Analyse des Handelns und Verhaltens der Kinder in Spielsituationen, in denen sie freiwillig und selbständig tätig sind, in Verbindung mit der Analyse des Aufbaus der Spiele müßte uns der Zusammenhang zwischen der Beschaffenheit der Spiele und den sozialen Beziehungen im Kollektiv zugängig werden, vorausgesetzt, daß ein solcher tatsächlich besteht.

Das dialektische Wechselverhältnis zwischen Kollektiv und Persönlichkeit, die Art und Weise und die Intensität der Einwirkung des Spielkollektivs auf den einzelnen Mitspieler, die Reaktion des einzelnen Kindes auf diesen Einfluß und sein Agieren als Kollektivmitglied müßten auf diese Weise erfaßt werden können.

Der Anteil dieser spezifischen Beziehungen und Einflüsse an der Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung läßt sich jedoch nicht in einzelnen Spielsituationen feststellen.

Er kann nur nach kontinuierlicher pädagogischer Arbeit über einen längeren Zeitraum mit Hilfe spezieller Methoden ermittelt werden.

Darum erschien uns die Anlage der Untersuchung als pädagogisches Experiment geeignet.

Da es uns darum ging, die erzieherische Wirksamkeit didaktischer Spiele in Abhängigkeit von ihrem Aufbau zu erschließen, bot es sich an, das pädagogische Experiment in zwei Varianten anzulegen, in denen verschiedene Spiele zum Einsatz kamen. Wenn bei der einen Variante ausschließlich Spiele auf dem Niveau der Autodidaktik eingeführt würden, während in der zweiten Variante bewußt Spiele gelehrt werden, die dieses Niveau nicht aufweisen - die aber die Mehrzahl der im Angebot vorhandenen Spiele ausmachen -, müßte durch die Messung und den Vergleich der Bildungs- und Erziehungsergebnisse die Überprüfung der Hypothese möglich sein.

Aus diesen Gründen entschieden wir uns für die Anlage der Untersuchung als pädagogisches Experiment in zwei Varianten und zusätzlichen Vergleichsgruppen.

[illegible]

Zum anderen hielten wir die [illegible] deshalb für geeigneter, weil [illegible] ihren Handlungen und ihrem [illegible] vorgehen, auch [illegible] deshalb untersuchungsmethodisch bessere [illegible] bieten.

Das war für die Untersuchung, bei der wir in breitem Umfang [illegible] Beobachtung des Handelns und Verhaltens wie auf die Erfassung sprachlicher Äußerungen angewiesen waren, von großer Wichtigkeit.

Das pädagogische Experiment war die Hauptmethode unserer Untersuchung.

Um den Stand der Arbeit mit didaktischen Spielen in der Praxis der Vorschulerziehung zu überprüfen, auf dem wir die Aufgabenstellung der Untersuchung zum großen Teil herleiteten, interviewten wir 43 Gruppenerzieherinnen aus allen Altersgruppen und allen Teilen der Republik.[1]

Dabei unterstützten uns Studenten des Speziallehrgangs Vorschulpädagogik der Humboldt-Universität Berlin.

Die Aussagen, die in der Untersuchung gemacht werden können, stützen sich auf 40 Protokolle über die Tätigkeit der Spieler, 117 Notizen über gemachte Beobachtungen, einschließlich wörtlicher Äußerungen der Kinder während des selbständigen Spiels, auf 60 Belege über die speziellen Experimente zur Messung des Ausgangs- und Endniveaus sowie auf 43 Protokolle über ein Interview mit Kindergärtnerinnen zur Arbeit mit didaktischen Spielen.

---

[1] Anmerkung: Interviewfragen siehe Anlage Nr. [illegible]

2.4.1. Zielstellung für das pädagogische [illegible]

Mit Hilfe didaktischer Spiele sollten die Kinder befähigt werden, ihr eigenes Handeln und Verha[illegible] entsprechend den [illegible] Spiels selbständig zu regulieren, die Spielsituation bewußt zu verfolgen und Handlungen und Verhaltensweisen der Spielkameraden zu kontrollieren. Sie sollten untereinander Einfluß nehmen, um ein norm- und regelgerechtes Verhalten bei allen Spielteilnehmern zu sichern.

Dabei sollten die Anforderungen an das Handeln und Verhalten von einem hohen Anspruchsniveau bestimmt werden.

Die Einschätzung des Verhaltens und der Leistung durch die Mitspieler sollte bei den Kindern zunehmend die Achtung und Anerkennung der Meinung Gleichhaltiger und ihre Berücksichtigung im Handeln und Verhalten bewirken.

Das Interesse und Bedür[illegible] Anerkennung durch das Spielkollektiv sollte auf diese Weise gefördert werden und zu höheren Ergebnissen der Bildung und Erziehung führen.

Die Spiele sollten für die Kinder zu einer beliebten Spielart werden, die sie gerne auch ohne Zutun der Erzieherin organisieren und durchführen und bei denen die Freude am gemeinsamen Spiel - das Spielerlebnis - die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander fördert und prägt und zu hohen Leistungen und positivem Verhalten führt

Solche Ergebnisse können nach unserem Dafürhalten mit Hilfe von qualitativ guten didaktis[illegible]len erreicht werden. Darum galt das oben genannte Ziel zwar für beide [illegible]

Realisierung erwarteten wir jedoch nur bei Spielen, deren Aufbau den Anforderungen an ein didaktisches Spiel gerecht wird.

Das pädagogische Experiment sollte folglich gleichzeitig Beweise für den pädagogischen Wert didaktischer Spiele auf dem Niveau der Autodidaktik gegenüber solchen Spielen liefern, die dieses Niveau nicht aufweisen.

2.4.2. Anlage und Verlauf des pädagogischen Experimentes

Die Anlage und den Verlauf des pädagogischen Experimentes stellen wir in einer Übersichtstafel dar.

Sie zeigt, das pädagogische Experiment war in zwei Varianten angelegt. Zusätzlich gab es Vergleichsgruppen.

Es erstreckte sich insgesamt über 8 Monate.

siehe nächste Seite

Pädagogisches Experiment

Variante I	Anzahl der Kinder	Variante II	Anzahl der Kinder	Vergleichsgruppen	Anzahl der Kinder
[illegible]	20	[illegible]	20	[illegible]	6
[illegible]	20	[illegible]	10	[illegible]	8

Ermittlung des Ausgangsniveaus

Stand der Persönlichkeitsentwicklung in Bezug auf:

Verhalten	Aufgabenlösung	Selbsteinschätzung	Fremdeinschätzung
	• [illegible] • Rätsel raten • [illegible]	• [illegible] • Ziel werfen • [illegible]	[illegible] gründung bei: • Arbeitstätigkeit • Kasper • [illegible]

Stand der Kollektiventwicklung in Bezug auf:

• Stellung der einzelnen Gruppenmitglieder [illegible] der Partnerwahl und Partnerablehnung.

Verlauf des Experimentes

• [illegible] in Variante I und II

– die Spiele sind inhaltlich auf die Sachgebiete „Bekanntmachen mit der Gesell- [illegible] abgestimmt

[illegible]

[illegible] in beiden Varianten die gleichen Beschäftigungen durchgeführt (Nr. 4 und 5)

– [illegible]

– alle Spiele werden in der Organisationsform „Beschäftigung" eingeführt (als II. Beschäft.)

– die Reaktion der Kinder nach Einführung der Spiele wird 14 Tage nach Schwerpkt. beobachtet

variable Bedingungen

• die Spiele stehen auf dem Niveau der Autodidaktik	die Spiele erreichen nicht das Niveau der Autodidaktik, sie tragen den Charakter didaktischer Übungen • es fehlen objektive Spielziele • die Regel ist nicht soweit ausgebaut, daß der Spielablauf eine klare Handlungs- und Verhaltensanweisung gibt. • [illegible]
Einzuführende Spiele	**Einzuführende Spiele**
1. Wunderbeutel 2. Wer weiß es zuerst? 3. Glückstreffer 4. Wer kennt die Verkehrszeichen? 5. Tierspiel 6. Mutter, Mutter, darf ich reisen? 7. [illegible] 8. Vom Bäcker bis zum Kapitän 9. [illegible] 10. [illegible]	1. [illegible] S. [illegible] 2. [illegible] S. [illegible] 3. Zähluhr S. 154 4. Straßenverkehr S. 170 5. [illegible] 6. [illegible] 7. [illegible] 8. Blumenladen S. 95 9. Was wurde verändert? S. 66 10. Was transportieren wir? S. 85

[illegible]

• Einzelbefragung der Kinder zu Verkehrsschildern und Namen der im Spiel [illegible] nach der Beschäftigung, aber vor Einführung des Spiels; Wiederholung der Befragung am gleichen Bildm[illegible] Einführung des Spiels.

• [illegible]

Ermittlung des Endniveaus

Stand der Persönlichkeitsentwicklung in bezug auf:

Verhalten	Aufgabenlösung	Selbsteinschätzung	Fremdeinschätzung
• Spiel „[illegible] flieg"	• Auto (LKW) schneiden und kleben • [illegible]	• Bonbonwahlversuch	• [illegible] nung mit Begründung [illegible] did. Spiel „Was hat sich verändert"

Stand der Kollektiventwicklung in Bezug auf:

[illegible] im Kollektiv mit Hilfe eines Soziogramms auf der Grundlage der [illegible]

Die pädagogische Arbeit in den Versuchs- und Vergleichsgruppen verlief auf der Grundlage des Bildungs- und Erziehungsplanes für den Kindergarten unter normalen pädagogischen Bedingungen. Die konstanten Bedingungen sind in der Übersichtstafel umfassend ausgewiesen.

Für die variablen Bedingungen halten wir folgende Bemerkungen für erforderlich:

Die variablen Bedingungen bestehen im Einsatz unterschiedlicher didaktischer Spiele.

Der Unterschied besteht im Aufbau der Spiele, in ihrer Qualität. In der Variante I werden Spiele gelehrt, die das Niveau der Autodidaktik erreichen.

In der Variante II sind es Spiele, die nicht auf dem Niveau der Autodidaktik stehen. Diese Spiele tragen den Charakter von didaktischen Übungen. Wir bemühten uns, bei der Bildungs- und Erziehungsaufgabe und dem Inhalt der Spiele in beiden Varianten ebenfalls eine Übereinstimmung zu wahren, so daß der qualitative Unterschied [illegible] die Regel und Spielhandlung erzeugt wurde.

Bis auf zwei Spiele - "Vom Bäcker bis zum Kapitän" zu "Blumenladen" und "Ein Fremder ..." zu "Was transportieren wir" - gelang uns das im wesentlichen.

(Siehe Anlage Nr. 1 und Buch "Didaktische Spiele" angegebene Seitenzahl aus der Übersicht)

Der Verlauf des pädagogischen Experimentes gliederte sich in drei Phasen:

1. Phase

Die erste Phase war durch die Messung des Ausgangsniveaus in der Persönlichkeits[illegible]entwicklung in allen sechs Gruppen der [illegible] experimenteller Experimente gekennzeichnet.

Sie erstreckte sich über den Monat Dezember 1972.

In dieser Zeit wurden die unter 2.3.2. [illegible] festgestellten [illegible] in allen Gruppen durchgeführt.

2. Phase

Das war die planmäßige Arbeit in den Versuchsgruppen.

In der Zeit von Januar 1973 bis einschließlich Juni 1974 wurden in den Versuchsgruppen die Programme der Varianten I und II des pädagogischen Experimentes realisiert.

In Abständen von 14 Tagen bis zu 3 Wochen führten wir in allen Versuchsgruppen neue didaktische Spiele ein.

Die Auswahl der Spiele erfolgte in beiden Varianten durch den Versuchsleiter.

In der Variante I galten dabei folgende Grundsätze für die Auswahl der Spiele:

- Übereinstimmung der Bildungs- und Erziehungsaufgabe des Spiels mit den Aufgaben des Bildungs- und Erziehungsplanes für die ältere Gruppe;

- Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades der Spiele mit dem Entwicklungsstand der [illegible];

- Ausgeglichenheit im Verhältnis von [illegible] und [illegible]

nen,

- Vorhandensein eines objektiven Spielzieles,

- Vorhandensein einer ausgebauten Spielregel, die den Verlauf klar und eindeutig festlegt,

- insgesamt sollen die Spiele das Niveau der Autodidaktik erreichen.

Bei der Festlegung der einzelnen Spiele für das Untersuchungsprogramm erwies sich die ungenügende Auswahlmöglichkeit der Spiele mit einem solchen Niveau als besondere Schwierigkeit. Die in der Praxis angewandten Spiele erreichen diese Qualität oft nicht. Daher waren wir gezwungen, die meisten der benötigten Spiele selbst zu entwickeln bzw. ihren Aufbau wesentlich zu verändern. Das war ein schwieriges und zeitaufwendiges Unterfangen. Die erarbeiteten Spiele ermöglichten uns zwar die erfolgreiche Durchführung der Untersuchung und lieferten uns wertvolle Ergebnisse, aber allgemein sind auch diese Spiele noch zu verbessern.

Das Untersuchungsprogramm bildeten die in der Übersichtstafel aufgeführten 10 didaktischen Spiele. Die Einführung erfolgte in der Reihenfolge der Numerierung. Die Beschreibung der einzelnen Spiele befindet sich in der Anlage Nr. 1.

In der Variante II galten folgende Grundsätze für die Auswahl der Spiele:

- Die Bildungs- und Erziehungsaufgabe des Spieles muß mit den Aufgaben des Bildungs- und Erziehungsplanes für die ältere Gruppe übereinstimmen.

- Der Schwierigkeitsgrad des Spieles allgemein

entspricht dem Entwicklungsstand der Gruppe.

- Die Lernstruktur wird im Verhältnis zur Spielstruktur überbetont.

- Das Spiel bietet objektiv kein Spielziel.

- Die Regel legt das Spielgeschehen nicht detailliert in allen Einzelheiten fest.

- Insgesamt wird das Spiel den Anforderungen an ein didaktisches Spiel nicht gerecht. Es trägt den Charakter einer didaktischen Übung.

Das Untersuchungsprogramm der Variante II bildeten die 10 angeführten Spiele in der Übersichtstafel. Sie kamen in der genannten Reihenfolge zum Einsatz.

Der Spielverlauf wurde dem Buch "Didaktische Spiele"[1] ohne Veränderungen entnommen. Die jeweiligen Seitenzahlen sind in der Übersichtstafel angegeben.

Die Einfügung der Spiele in den gesamten pädagogischen Prozeß planten die Gruppenerzieherinnen und der Versuchsleiter bei beiden Varianten gemeinsam. Dabei berücksichtigten sie, daß die Kinder zum Zeitpunkt der Einführung des Spiels über das für seine erfolgreiche Durchführung erforderliche Wissen in den Grundlagen verfügten, so daß die Spiele mit dem Ziel gelehrt wurden, dieses Wissen durch Anwendung und Wiederholung zu festigen, zu erweitern und zu vertiefen.

In der Versuchsvariante II wurde die didaktisch-methodische Gestaltung der Einführung der Spiele den Gruppenleiterinnen überlassen. Sie erhielten den Ablauf des Spieles, wie er wörtlich im Buch "Didaktische Spiele" abgedruckt ist, mit der Bit-

te, keine selbständigen Veränderungen des vorgesehenen Verlaufes vorzunehmen. Die Art und Weise des Bekanntmachens der Kinder mit dem neuen Spiel konnten sie jedoch nach eigenem Ermessen gestalten. Eine vorgegebene didaktisch-methodische Aufbereitung hielten wir nicht für notwendig, weil in dieser Variante das didaktische Spiel in der allgemein in der Praxis üblichen Weise, lediglich in verstärktem Maße, eingesetzt werden sollte.

Nach der Einführung der Spiele beobachtete die Hauptmitarbeiterin über einen Zeitraum von mindestens 14 Tagen die Reaktion der Kinder auf das neue Spiel. Dazu wurden von Versuchsleitern für die Spiele beider Varianten individuell zugeschnittene Beobachtungsschwerpunkte (Siehe Anlage Nr. 2+3) erarbeitet.

Wir möchten an dieser Stelle gleich bemerken, daß die eine Überforderung der Gruppenleiterin bedeutete. Da es oft nur 2 bis 6 Kinder waren, die sich mit einem Spiel beschäftigten, in den Versuchsgruppen im Durchschnitt aber 20 Kinder anwesend waren, war die Protokollführung durch die Mitarbeiterin sehr kompliziert, da die Gruppe sie voll in Anspruch nahm.

Daher wurde sie bei Beobachtungen häufig unterbrochen bzw. abgelenkt. Nicht selten kam es auch vor, daß sich gleichzeitig mehrere Spielgruppen mit bereits eingeführten Spielen beschäftigten. Darum kam die Erzieherin häufig nur dazu, die Namen der spielenden Kinder und die Spieldauer zu notieren. Deshalb wurden sicherlich einige sehr verwendbare und interessante Fakten nicht erfaßt, sowie die möglich protokollierte auch der Versuchsleiter das selbständige Spiel der Kin-

Bei den Spielen

"Wer kennt die Verkehrszeichen?"
"Tierspiel"
"Mutter, Mutter darf ich reisen?"

der Variante I

und den in Ziel und Inhalt mit diesen übereinstimmenden Spielen der Variante II

"Straßenverkehr"
"Tierkinder suchen ihre Mutter"
"Aufbau der Wochentage"

experimentierten wir zusätzlich.

Von dem Versuch erhofften wir uns aussagekräftige Fakten, die die Bedeutung der Qualität der Spiele für die Kenntnisaneignung nachwiesen. Er verlief in folgender Weise:

In Vorbereitung der Spiele mit Verkehrszeichen und Tiernamen wurden in drei Versuchsgruppen die gleichen Beschäftigungen durchgeführt. (Siehe Anlage Nr. 6)

Am Nachmittag des Tages, an dem die Beschäftigung stattgefunden hatte - also noch vor Einführung des Spiels - wurden den Kindern im Einzelversuch Abbildungen der Verkehrsschilder bzw. der Tiere, die in der Beschäftigung behandelt worden waren, mit der Aufforderung gezeigt, sie richtig zu be-

Dabei registrierten wir richtige, falsche wie auch "fehlende Antwort".

Am nächsten bzw. übernächsten Tag wurden die für die Gruppen vorgesehenen Spiele gelehrt.

Wir ließen ca. 10 Wochen verstreichen. Danach wiederholten wir die Befragung unter Verwendung der gleichen Abbildungen.

Bei den Spielen zu den Wochentagen wurden keine Beschäftigungen durchgeführt, und die Befragung verlief ohne Material. Die Kinder wurden gefragt, ob sie die Wochentage schon in der richtigen Reihenfolge kennen. Sie wurden aufgefordert, sie aufzuzählen. Diese Aufforderung erfolgte auch, wenn die Kinder die Frage verneinten. Der Versuchsleiter ermunterte in solchen Fällen, [illegible] zwei Tage vor und forderte zum selbständigen Nach- und Weitersprechen auf. Notwendige Hilfeleistungen wurden registriert und bei der Einstufung in einer Auswertungstabelle (siehe Anlage Nr. 9) berücksichtigt.

In den Kontrollgruppen erfolgte kein gezielter Einfluß auf die pädagogische Arbeit mit didaktischen Spielen. Hier arbeiteten die Gruppenerzieherinnen in der gewohnten Weise.

3. Phase

Sie war durch die Erfassung des Entwicklungsstandes der Kinder nach Abschluß der Untersuchung gekennzeichnet.

Im Juli 1973 wurden in allen Versuchs- und Kontrollgruppen die unter 2.6.2.2. dargestellten konstatierenden Experimente durchgeführt.

2.4.2.1. Methoden zur Ermittlung des Ausgangsniveaus

Für die Wahl der Methoden zur Ermittlung des Ausgangs- und Endniveaus in der Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung in den Untersuchungsgruppen waren folgende Überlegungen ausschlaggebend.

Entsprechend unserer Hypothese werden durch den spezifischen Aufbau didaktischer Spiele die sozialen Beziehungen in der Spielgemeinschaft aktiviert. Es werden das gegenseitige Interesse an der Spielhandlung und Aufgabenlösung, die gegenseitige Kontrolle und Bewertung sowie das kollektive Denken, Fühlen und Handeln organisiert, und es wird Wettbewerb erzeugt.

Diese aktuellen Beziehungen unter den Mitspielern in den Spielsituationen wirken sich auf das Verhalten, die Aufgabenlösung, die Selbsteinschätzung sowie die Einschätzung der Mitspieler aus.

Sie führen dazu, daß die Kinder die Regel anerkennen und um ihre Einhaltung bemüht sind, das eigene Verhalten selbst kontrollieren und regulieren und Hinweise und Forderungen anderer Mitspieler berücksichtigen.

Bei der Aufgabenlösung wirken sie darauf hin, daß die Mitspieler sich bemühen, den vorgegebenen Lösungsweg exakt nachzuvollziehen und ihn durch Koordinierung und Automatisierung der Handlungen zu rationalisieren. Dabei werden sie dazu geführt, die eigenen Ergebnisse wie die der anderen nach objektiven Maßstäben und im Vergleich mit den Ergebnissen der übrigen Mitspieler kritisch und selbstkritisch einzuschätzen und - gleichzeitig angespornt - nach höheren Ergebnissen zu streben.

gefördert, sich erforderliches Wissen und Fähigkeiten bewußt anzueignen.

All das führt schließlich zu bestimmten Ergebnissen in der Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung. Sie kommen in einer bewußten Verhaltenssteuerung, im planmäßigen und geordneten Vorgehen beim Lösen von Aufgaben, in realer Selbsteinschätzung, in einem angemessenen Anspruchsniveau sowie in positiven und rational begründeten Einstellungen zu den Kollektivmitgliedern zum Ausdruck. Der einzelne wird in seinem Handeln als Kollektivmitglied aktiver. Er gewöhnt sich daran, in seine Handlung die Tätigkeit anderer Kinder einzubeziehen und sie zu berücksichtigen, sich auf andere einzustellen und mit ihnen gemeinsam unter einer einheitlichen Zielstellung tätig zu sein. Das Interesse und die Achtung vor der kollektiven Meinung wächst. Die Persönlichkeit jedes Mitgliedes findet stärkere Anerkennung und Beachtung durch das Kollektiv. Das Kollektiv erwirbt die Fähigkeit, Konflikte selbst zu lösen.

Auf Grund dieser Erwartungen mußten wir die Methoden zur Ermittlung des Ausgangs- und Endniveaus so wählen, daß sie den jeweiligen Stand in der Einstellungs- und Verhaltensentwicklung sowie in der Aufgabenlösung erkennbar und vergleichbar werden [illegible].

Mit den nachstehend beschriebenen konstatierenden Experimenten meinten wir geeignetes Faktenmaterial für die Überprüfung unserer Vermutungen sammeln zu können.

[illegible]

Schneiden und Kleben eines Segelbootes aus [illegible]

rechteckigen Faltblättern [1] mit anschließendem Bonbonwahlversuch.

Dieser Versuch sollte uns Aufschluß über die Fähigkeit des einzelnen Kindes geben, einen vorgegebenen Lösungsweg exakt nachzuvollziehen und das Resultat nach genauen Wertungskriterien selbst einzuschätzen.

Dabei werteten wir die Anzahl der Abweichungen von den erteilten Arbeitsinstruktionen, die zeitliche Dauer vom Beginn der selbständigen Tätigkeit bis zur Fertigstellung des Objektes und die Selbsteinschätzung des Resultates in bezug auf seine Objektivität.

Verlauf des Versuches:

Den Kindern wurden alle Arbeitsgänge bis zum fertigen Segelboot zusammenhängend demonstriert und erläutert.

Danach sollten die Kinder selbständig unter genauer Berücksichtigung der erteilten Arbeitsinstruktionen ein solches Segelboot herstellen.

Während des Arbeitens erhielten die Kinder keine individuelle Anleitung.

Sie wurden aufgefordert, selbständig zu arbeiten und auch nicht den Nachbarn zu konsultieren. Wollte ein Kind nicht weiter oder bat um Hilfe, so wurde es auf das Modell verwiesen, das sichtbar für alle auf dem Tisch stand. Es wurde aufgefor-

---

[1] Anmerkung: Dieser Versuch wurde von USSOWA übernommen.
vergl.: USSOWA: Unterricht im Kindergarten
Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin
1977 S. 161 - 163

dig, zu vervollständigen und zu korrigieren, wie es gezeigt worden war.

Nachdem alle Kinder fertig waren, bzw. dann, wenn eindeutig feststand, daß auch bei noch mehr Zeitzugabe kein Ergebnis mehr erzielt werden würde, wurden die Kinder zur Selbsteinschätzung ihrer Ergebnisse aufgefordert. Das erfolgte mit Hilfe eines Bonbonwahlverfahrens.

Als Wertungskriterien galten die entscheidenden Arbeitsschritte (Mast von der langen Kante abschneiden, Dreiecke von der unteren Kante zur oberen äußeren Ecke abschneiden, Mast hinter den Bootskörper kleben, Segel mit der langen Kante hinter den Mast kleben, farbige Seite des Papiers vorne).

Unsaubere Schneidekanten und verschmierte Klebemasse zählten nicht als Mängel. Jedes Kind hatte seine eigene Arbeit kritisch zu überprüfen und entsprechend seinem Ergebnis einen Bonbon zu wählen.

Für die Wahl wurde von der Versuchsleiterin folgendes vorgegeben:

War alles richtig, durfte es sich eine Lakritzstange holen, bei einem Fehler oder zwei Fehlern einen eingewickelten Bonbon und bei drei und mehr Fehlern - oder war es nicht fertig geworden - einen Drops.

2. V e r s u c h

(Rätsel raten

Mit diesem Versuch sollte die Fähigkeit der Kinder, erteilte Arbeitsinstruktionen genau und bis zum Ende auszuführen und zwischen Wesentlichem und Un-

[illegible] Differenzierungen, ermittelt werden.

Von den [illegible] richtig, falsch bzw. gar nicht gelösten Rätsel schlußfolgerten wir auf das Niveau bei der Umsetzung geistiger Aufgaben.

Verlauf des Versuches:

Jedem Kind erhielt ein Schälchen mit 16 Applikationen von verschiedenen Dingen und Gegenständen, wie sie im [illegible] Material für das Bekanntmachen der Kinder mit Mengen verwendet werden, und einige Gegenstände. Dann erhielt es ein Zeichenblatt von Din A 4 Größe, das in 10 gleichgroße Felder eingeteilt war.

Der Versuchsleiter [illegible] von Rätseln [illegible] Umwelt [illegible] Verwendung von verbalen und [illegible] (Siehe Anlage Nr. 4 und 5)

Jedes Rätsel wurde nur einmal vorgetragen. In der anschließenden kurzen Pause suchten die Kinder aus den Applikationen das aus, was nach ihrem Dafürhalten mit dem Rätsel gemeint worden war, und legten es in geordneter Reihenfolge in die Kästchen des Blattes. Konnte jemand das Rätsel nicht lösen, so legte er ein Stäbchen.

Der Versuch wurde nur mit wenigen Kindern gleichzeitig durchgeführt, damit durch ihre räumliche Plazierung gesichert werden konnte, daß sie nicht voneinander abschauen.

3. V e r s u c h

Auffädeln einer Kette im 5-Farben-Rhythmus

Dieser Versuch diente ebenfalls der Einschätzung

der Aufgabenlösung. Gemessen wurde die Genauigkeit der Umsetzung der Arbeitsinstruktionen, die Arbeitszeit und die Selbstkontrolle der Ergebnisse.

Verlauf des Versuches.

Alle Kinder erhielten eine 50 cm lange [illegible]schnur und ein Schälchen mit Perlen.

An einer Demonstrationstafel wurde das gewünschte [illegible] durch Farbscheiben angeheftet (1 weiße, 2 rote, 1 grüne, 1 gelbe, 2 blaue).

Ohne die Kinder besonders zu motivieren, wurden sie aufgefordert, eine Kette in vorgeschriebenem Muster aufzufädeln und dabei auf die richtige Farbanordnung zu achten. Allerdings sagten wir ihnen zu Beginn, die Richtigkeit der Ketten müsse am Schluß überprüft werden; die Ketten dürften sie im Spiel tragen.

Hatte ein Kind die Schnur voll gefädelt, wurde die Arbeitszeit gestoppt. Dann wurde es aufgefordert, selbst zu überprüfen, ob alles richtig sei oder ob Fehler entstanden seien und – wenn ja – wieviel.

Die Antworten der Kinder, wie auch die tatsächlichen Fehler, wurden protokolliert.

4. V e r s u c h

Kegel werfen

Mit diesem Versuch wollten wir erstens feststellen, wie real die Kinder ihre Wurf- und Zielfähigkeit selbst einschätzen, zweitens, ob sie die Einschätzung von der realen Leistung abhängig machen, drittens, inwieweit sich bereits ein gewisses An-

spruchsniveau an die eigene Leistung abzeichnet.

Verlauf des Versuches

Jedes Kind erhielt acht Kegel, die es nacheinander in einen zwei Meter entfernt stehenden Papierkorb zu werfen hatte.

Vor dem Werfen sollte jedes Kind schätzen, wieviel Treffer es erzielen würde. Ihm wurde gesagt, wenn Vorhersage und Resultat übereinstimmen, gewinnt es einen Bonbon. Wenn es nicht hineinträfe, bekäme es keinen, aber jeder durfte insgesamt 5 mal probieren. Vor jedem Wurf mußte das Kind die vermutliche Anzahl der Treffer erneut bestimmen. Es dürfte sie steigern oder auch verringern.

Dieser Versuch wurde mit 3 bis 4 Kindern gleichzeitig durchgeführt. Dadurch hatten sie Gelegenheit, sich untereinander zu beobachten und daraus Schlußfolgerungen für das eigene Handeln zu ziehen.

3. Versuch

Partnerwahl für Arbeitstätigkeiten
Partnerwahl zum Kasperspiel

Die Partnerwahlversuche einschließlich Ablehnungsbefragung sollten uns helfen, die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander zu erfassen und die Stellung des einzelnen in der Sozialstruktur der Gruppe zu ermitteln.

Die Begründungen für die Wahl bzw. Ablehnung der Partner sollten uns Aufschluß über die Wertungsmaßstäbe für die subjektive Einstellung zu den Kollektivmitgliedern geben.

Verlauf der Partnerwahl für Arbeitstätigkeit:

zur Erledigung einer Arbeit, z. B. Kämme scheuern, Puppengeschirr abwaschen. Dazu gab sie den Hinweis, das Kind sollte sich jemand auf [illegible] auswählen, mit dem es diesen Auftrag zusammen erledigen möchte.

Nach Beendigung wurde die Wahlperson gefragt, warum sie gerade dieses Kind gewählt hätte, wen sie nicht gewählt hätte und warum nicht. Die Antworten der Kinder wurden wörtlich notiert.

Verlauf der Partnerwahl zum Kasperspiel:

Den Kindern wurde gesagt, sie wollen der mittleren und jüngeren Gruppe eine Freude bereiten, indem sie ihnen Kasperletheater zeigen. Es sollten immer 2 zusammen einer anderen Gruppe etwas vorspielen. Dazu dürfte sich jeder das Kind der Gruppe auswählen, mit dem es am liebsten zusammenspielen möchte.

Diese Erläuterungen wurden gegeben, während die Gruppe im Stuhlkreis saß, so daß jeder jeden sehen konnte.

Die Kinder wurden gebeten, den Namen des gewählten Kindes niemandem zu verraten, sondern der Erzieherin ins Ohr zu flüstern, die ihn sich aufschrieb, um dann die Wünsche der Kinder erfüllen zu können.

Dieses Vorgehen war notwendig, um abzusichern, daß die Kinder überlegt bei der Wahl vorgehen und die Möglichkeit haben, aus der ganzen Gruppe auszuwählen. Für Kinder dieser Altersstufe ist es dabei sehr wichtig, daß sie alle für die Wahl in Frage kommenden Personen sehen können.[1]

---

1 vergl. Gisela Hundertmark: Soziale Entwicklung im Kindergarten
Ernst Klett Verlag Stuttgard, 2. Auflage 1971

die erzielten Stäbchen würden am Schluß ausgezählt werden, und Sieger sei, wer die meisten langen Stäbchen hätte. So schufen wir einen Anreiz für überlegtes Vorgehen der Kinder.

Aus der Partnerwahl selbst meinten wir auf das Anspruchsniveau des Wählers und seine Einstellung zu den gewählten Kindern schließen zu können.

Die Anzahl der am Ende erreichten langen, mittleren und kurzen Stäbchen sollte uns Aufschluß darüber geben, wie real die Meinung jedes Kindes der Gruppe von den übrigen Mitgliedern ist.

2.4.2.2. Methoden zur Ermittlung des Endniveaus

Die Methoden zur Messung des Entwicklungsniveaus [illegible] von Ausgangs- und Endniveau gestatten.

Deshalb führten wir teilweise die gleichen konstatierenden Experimente durch, wie [illegible] Untersuchung. Es wurde lediglich der Inhalt verändert. Das trifft für die Schneidebeschäftigung, das Rätselraten und den Partnerwahlversuch einschließlich Ablehnungsbefragung zu. Wir verzichten deshalb bei der Versuchsbeschreibung darauf, die Zielstellung nochmals auszuweisen, und beschränken uns auf die Darlegung des Versuchsverlaufes.

Bei der Abschlußuntersuchung wurden nicht parallel zu allen Experimenten des Untersuchungsbeginns Messungen vorgenommen. Die Schwierigkeiten bei der Auswahl guter didaktischer Spiele und der begrenzte Untersuchungszeitraum hatten uns im Versuchsverlauf erkennen lassen, daß die Ergebnisse durch den Einsatz der didaktischen Spiele nicht in der Breite erwartet werden können wie wir das anfangs geglaubt hatten.

Aus diesem Grunde verzichteten wir darauf, die Experimente zum Perlenaufziehen, Zielwerfen und Wettlauf zu wiederholen.

Statt dessen führten wir eine Stichprobenuntersuchung zur zielgerichteten Einflußnahme auf das Verhalten der Spielteilnehmer untereinander während eines didaktischen Spiels durch.

Eine andere Stichprobenuntersuchung diente [illegible] Ziel, die schöpferischen Fähigkeiten der Kinder beim Finden eigener Spielideen und Varianten zu

Im [illegible] [illegible]hen wurden folgende Methoden [illegible] [illegible]lung des Entwicklungs[illegible] [illegible] der Kinder [illegible] Ende der Untersuchung [illegible]

1. V e r s u c h

Schneiden und Kleben eines Lastautos aus zwei quadratischen Faltblättern, einschließlich [illegible]bon-[illegible]

Versuchsverlauf:

Den Kindern wurden zu Beginn der Beschäftigung alle Arbeitsschritte zusammenhängend demonstriert und [illegible]ert. Danach arbeiteten sie selbständig, ohne daß ihnen individuelle Hilfe zuteil wurde. Das Anschauungs[illegible] [illegible] ihnen jedoch zum Vergleich und zur Kontrolle zur Verfügung.

Gemessen wurden die Arbeitszeit und die Anzahl der Fehler. Als Fehler wurden die Abweichungen von den [illegible] [illegible] Arbeitshinweisen gewertet.

Das waren: [illegible] des einen Faltblattes und Verwenden als Fahrerhaus und Ladefläche, Verteilen des anderen Blattes und Verwendung je eines Viertels als Motorhaube und als Fenster im Fahrerhaus (es sollte durch Abschneiden eines schmalen Streifens an 2 [illegible] verkleinert werden), zwei wurden zu Rädern [illegible] [illegible]rundet. Räder und Fenster sollten mit der [illegible] Seite nach [illegible] geklebt werden, damit sie sich von den übrigen Teilen durch Farbkontrast abheben. Das Fahrerhaus sollte ein kleines Stückchen (ca. [illegible]) [illegible] [illegible]ter [illegible] [illegible]gesetzt werden als die [illegible] und Motorhaube. [illegible] eins der Räder [illegible] [illegible] Ladefläche und [illegible] die Motorhaube [illegible]

Waren so anzuordnen, daß das Rad ein wenig über diese Teile hinausragt.

Nicht als Fehler wurden unsaubere Schnittkanten, unsauberes Aufkleben oder nicht einwandfreie Rundungen der Räder gezählt.

Danach folgte der Bonbonwahlversuch.

Den Kindern wurden die Vorgel, die als Fehler zu rechnen waren, gezeigt und genannt. Sie wurden zur Selbstkontrolle aufgefordert. Entsprechend ihrer Einschätzung wählten sie einen Bonbon. Bei 0 Fehler durfte ein Lutscher genommen werden, bei 1 oder 2 Fehlern ein eingewickelter Bonbon, bei 3 und mehr Fehlern ein Drops.

Protokolliert wurde die Wahl des Bonbons im Zusammenhang mit der Anzahl der Fehler.

2. V e r s u c h

40 Rätsel raten

Partnerwahl einschließlich Ablehnungsbefragung beim Spiel "Was hat sich verändert?"

Verlauf des Versuches:

Den Kindern wurden die Spielbedingungen erläutert. Ihnen wurde gesagt, [illegible] Bonbons zu gewinnen sind. Es soll [illegible] zwei Kinder [illegible] gleich ohne Veränderung ansehen. Dafür stehen ihnen 1½ Minute zur Verfügung, danach [illegible] ein Recher. Wenn hier zum Klingelzeichen [illegible] Veränder-

rung herausgefunden war, egal wer es erraten hatte, bekamen beide einen Punkt. Wenn sie nicht entdeckt wurde, gingen beide leer aus.

Jedes Kind durfte einmal einen Partner wählen. Es wurde ausdrücklich betont, daß jeder sich den Partner wählen darf, den er gerne möchte, auch wenn dieser bereits von anderen gewünscht worden war. Wir registrierten hiebei, wer wen wählt, ob die Veränderung entdeckt wurde, wer von beiden Spielern sie zuerst erkannte und mitteilte, ob von den übrigen Spielern Hinweise bezüglich der Schwierigkeit der Aufgabe in Verbindung mit den ratenden Kindern gegeben wurden.

Später ließen wir uns im Einzelversuch die Partnerwahl begründen und fragten die Versuchspersonen, welches Kind der Gruppe sie nicht gewählt hätte und warum nicht.

[illegible]

Mit diesem Versuch hofften wir eine verstärkte zielgerichtete Einflußnahme der Kinder untereinander nachzuweisen, die durch den Einsatz guter didaktischer Spiele erreicht worden war. In der Anzahl wie im Inhalt der sprachlichen Zuwendung der Spieler während des Spiels erwarteten wir einen qualitativen Unterschied zwischen den Gruppen.

Dazu war es notwendig, in allen Gruppen die gleichen Bedingungen bei [illegible] zu schaffen. Das Versuch [illegible] für alle [illegible] Einflußmöglichkeiten [illegible] Mitspieler [illegible]

Dabei mußte beachtet werden, daß dieses neue Spiel von der Aufgabe, Regel und Handlung keine zu hohen Anforderungen stellt. Bei einem sehr schwierigen Spiel muß befürchtet werden, daß die Kinder beim ersten Spielen, also zu einem Zeitpunkt, wo sie sich noch in der Phase des Erlernens befinden, stark von dem eigenen Spiel in Anspruch genommen werden und noch nicht dazu übergehen, das eigene Spiel als Teil des Gesamtspieles zu sehen und von daher Einfluß auf die Handlungen und das Verhalten der Mitspieler zu nehmen.

Aus dem gleichen Grund wählten wir als Versuchspersonen jeweils 4 Kinder mit einem guten Entwicklungsstand. Dabei berücksichtigten wir die geistigen Fähigkeiten, die sprachliche Entwicklung und das Selbstbewußtsein.

Wir entschieden uns für das im Handel erhältliche Spiel "Flieg, Luftballon, flieg!".

Dieses Spiel stellt an ältere Vorschulkinder keine hohen Anforderungen, besitzt aber durch ansprechendes Spielmaterial große Anziehungskraft für Vorschulkinder. Die Spielregel ist eindeutig, überschaubar und abgerundet.

Für den Versuch veränderten wir die in der Spielanleitung festgelegte Regel geringfügig.

In der Anleitung heißt es: "Beim Wurf 'weiß' darf nochmals gewürfelt werden". Die neue Regel lautet: "Wer 'weiß' würfelt, darf die Farbe des Luftballons selbst bestimmen".

Durch die Veränderung der Regel erreichten wir, daß das Spielergebnis nicht ausschließlich vom Zufall abhing. Der Spieler wurde zum ständigen selbständigen Entscheiden aufgefordert. Das

sind 2 Komponenten, die den Reiz eines Spiele[s] e[r]höhen[1] und es pädagogisch wertvoller machen.

Verlauf des Versuches:

Je 4 Kindern einer Gruppe zeigten wir das Spielmaterial, verbunden mit der Frage, ob sie Lust hätten, dieses Spiel gemeinsam zu spielen. Wegen der farbigen Bildtafeln, ausgestattet mit den vom Kinderfernsehen her bekannten und beliebten Figuren, konnten wir sicher sein, sie würden begeistert zustimmen.

Den Kindern wurde die Regel demonstriert und erläutert. Danach spielten die Kinder selbständig. Der Versuchsleiter spielte nicht mit, konnte aber jederzeit um Rat und Hilfe gebeten werden.

In einem vorgefertigten Protokollschema (Siehe Anlage Nr. 10) wurden die sprachlichen Äußerungen jedes Spielers in Strichlistenform registriert.

Die Protokollierung führten die Gruppenleiterin und eine andere den Kindern vertraute Person durch. Jeder hatte 2 Kinder zu beobachten. Außerdem wurde das Spiel auf ein Tonband aufgenommen.

Durch die Auswertung der Protokolle versprachen wir uns Beweise für eine neue Qualität, die wir in der Anzahl und im Inhalt der sprachlichen Zuwendungen der Mitspieler untereinander erwarteten.

5. V e r s u c h

Ausdenken von Spielvarianten zu didaktischem Material

Spiele zu finden.

Verlauf des Versuches:

ausgewählt wurden 4 Kinder jeder Gruppe, die von ihrer geistigen und sprachlichen Entwicklung her

len?". Im Karton befanden sich aber nur die Spielanleitung, die 4 Bildtafeln und die 24 Zuordnungskarten. Alle übrigen zum Spiel gehörenden Attribute waren dem Karton entnommen.

Der Versuchsleiter erzählte, dies sei ein Spiel, welches ihm Freunde aus der SU geschenkt hätten. Dabei ging er kurz auf bekanntes Wissen der Kinder über die SU ein. Leider könne er aus mangelnden Sprachkenntnissen die Spielanleitung nicht lesen und wisse deshalb nicht, wie das Spiel eigentlich gespielt werde. Gemeinsam wurde das vorhandene Material genauer betrachtet. Dabei lenkte der Versuchsleiter die Aufmerksamkeit der Kinder geschickt so, damit sie erkannten, die 4 Bildkarten stellen die Bereiche Feld, [illegible], Gemüsegarten, Obstwiese dar. Jedem dieser Bereiche ordnen sich die kleinen Bildkarten zu. Die Zuordnung wurde gemeinsam vorgenommen. [illegible]

- festgestellt, manche Karten lassen sich verschiedenen Bereichen zuteilen.

- Spiel muß jede Karte dem typischen Bereich zugeordnet werden, damit zu jedem Bereich Karte gleichviele (6) kleine Bildkärtchen vorhanden sind.

Danach wurden die Kinder aufgefordert, zu überlegen, wie man mit diesem Material wohl spielen könne.

dern, Bedenken äußern, zustimmen oder ablehnen.

Wurde eine Idee als durchführbar befunden, wurde sie ausprobiert. Dabei konnten während des Spiels ebenfalls noch Vorschläge geäußert werden, die je nach Art eventuell sofort umgesetzt bzw. in einem neuen Spiel ausprobiert wurden, falls sie Anerkennung gefunden hatten. Dabei ermunterte der Versuchsleiter die Kinder, unterstützte Vorschläge, regte an, sie zu überdenken oder zu ergänzen, hielt dabei aber eigene Ideen streng zurück.

Dieser Versuch wurde solange ausgedehnt, bis den Teilnehmern keine Möglichkeiten mehr einfielen.

Für den Vergleich der Gruppen wurde die Anzahl der entwickelten Spielvarianten wie deren schöpferischer Gehalt gewertet.

Als schöpferischen Anteil werteten wir neue, originelle Kombinationen bekannter Handlungen und Regeln sowie völlig neue erdachte Handlungen und Regeln.

1. Darstellung des Untersuchungsergebnisses

1. Im Verlaufe des Versuches ermittelte Ergebnisse

Häufigkeit der selbständigen Wahl der vermittelten didaktischen Spiele

Unsere Untersuchung war so angelegt, daß der pädagogische Erfolg, den wir erwarteten, über die selbständige Organisation der vermittelten didaktischen Spiele durch die Kinder erreicht werden sollte. Die Anzahl des Gespieltwerdens ist sehr wesentlich dafür, ob und in welchem Grad die Teil-

Deshalb galt die Häufigkeit der selbständigen Wahl der Spiele als ein Kriterium ihrer Qualität.

Die nachstehende Tabelle zeigt eine Übersicht über die Häufigkeit der selbständigen Organisation jedes Spieles in beiden Varianten des pädagogischen Experimentes im Zeitraum von 2 Wochen (14 Tage) nach Einführung der Spiele.

Wir beschränkten uns auf diese Zeitspanne, um für alle Spiele vergleichbare Bedingungen zu haben.

- Tabelle -

Wer weiß es zuerst?			
Wer kennt die Ver-	7		
Tiermuseum			
	9		Aufbau der Wochentage

= Lühlerstraße
= Max-Planck-Str.
= Holländer Gang

Idee wurde als schöpferisches
spielerisch gestaltet

Wir möchten aber darauf hinweisen, daß die meisten Spiele der Versuchsvarianten I (Spiele auf dem Niveau der Autodidaktik) auch nach Ablauf von 14 Tagen noch gespielt wurden.

Es waren besonders die Spiele "Glückstreffer", "Tierspiel" und "Wer kennt die Verkehrszeichen?", deren Beliebtheit über den gesamten Versuchszeitraum anhielt. Infolge der Vermittlung neuer Spiele traten sie bisweilen für kurze Zeit in den Hintergrund, wurden aber danach immer wieder oft und gerne gespielt.

Das wird an folgenden Beispiel deutlich: In der Gruppe aus dem Kindergarten Mühlenstraße wurden die genannten drei Spiele am 25. 4. selbständig organisiert und durchgeführt. Das war 9 Wochen nach Einführung des "Glückstreffers" und 6 Wochen nach Einführung des Spiels "Wer kennt die Verkehrszeichen?". Das "Tierspiel" war allerdings erst zwei Tage zuvor gelehrt worden.

Insgesamt beteiligten sich an diesem Tag 15 Jungen und Mädchen an diesen drei Spielen.

Am 26. 4. spielten die Kinder die Spiele "Glückstreffer" und "Wer kennt die Verkehrszeichen?" in fünf Spielgruppen, verteilt auf den Vor- und Nachmittag. Daran waren insgesamt 18 Kinder beteiligt. Am 27. 4. wurden wieder alle drei Spiele organisiert, an denen insgesamt 14 Kinder der Gruppe teilnahmen.

Wenn man bedenkt, daß diese Spiele weder durch Anregung und besonderen Zuspruch noch durch das Mitspiel der Erzieherin aufrechterhalten wurden, so zeugt uns die Häufigkeit der Teilnahme der mitspielenden Kinder innerhalb von drei aufeinanderfolgenden Tagen wiederum von [illegible]

und der Beliebtheit dieser Spiele.

Zu den drei zuletzt in der Tabelle aufgeführten Spielen muß bemerkt werden, daß der Zeitpunkt ihrer Einführung sich nachteilig auf die selbständige Organisation und Durchführung auswirkte.

So wurde z. B. "Vom Bäcker bis zum Kapitän" Ende Mai vermittelt. Zu dieser Zeit war das Wetter sehr warm und sonnig, so daß die Kinder sich vorwiegend im Freien aufhielten. Dieses Spiel ist jedoch mehr für das Spielen im Gruppenraum geeignet. So kann man mit Sicherheit annehmen, daß es wesentlich öfter organisiert worden wäre, wenn es in einer anderen Jahreszeit bzw. bei anderen Witterungsbedingungen gelehrt worden wäre. Die Erzieherinnen berichteten nämlich, daß sich sofort Spielgruppen für dieses Spiel bildeten, wenn die Kinder sich im Raum aufhielten.

Ähnlich war es bei "Ein Fremder ...". Auch für dieses Spiel war der Zeitpunkt der Einführung zu spät gewählt. Hinzu kam, daß das Wetter tagelang extrem heiß war. Das Interesse der Kinder galt in diesen Tagen dem Planschbecken bzw. der Badeanstalt, die von der Gruppe aus der Mühlenstraße fast täglich aufgesucht wurde.

Unter diesen Bedingungen konnte man kaum erwarten, daß die Kinder sich diesen Spiel zuwendeten. Wenn sie es taten, war es meistens morgens, vor oder gleich nach dem Frühstück.

Die Spiele "Wer weiß es zuerst?" und "Es hat sich was verändert" sind Gruppenwettspiele und stellen insofern sehr hohe Anforderungen an das Konzentrationstalent der Kinder. Obwohl beide Spiele den Kindern große Freude bei ihrer Einführung bereiteten, wurden sie mit einer Ausnahme nicht selb-

ständig organisiert.

Bei "Wer weiß es zuerst?" entsprach das Interesse unseren Vermutungen, da dieses Spiel gleich am Anfang unserer Untersuchung gelehrt wurde und die Kinder noch nicht an die selbständige Organisation gewöhnt waren.

Bei "Es hat sich was verändert" haben wir erwartet, daß die Kinder es bereits selbständig spielen. Es kam aber nur einmal, gleich morgens vor dem Frühstück, dazu. Vermutlich wirkte sich auch bei diesem Spiel der Zeitpunkt der Einführung ungünstig aus. Das Spiel wurde Mitte Juni gelehrt, in einer Jahreszeit also, wo die Kinder sich viel im Freien aufhalten. Das Spiel läßt sich zwar sehr gut auch im Freien organisieren, doch in beiden Kindergärten ist der Spielplatz nicht für Gruppen unterteilt, so daß sich alle Altersstufen gemeinsam auf dem Spielplatz aufhalten. Das ist ungünstig für die Organisation eines solchen Spieles. Sind die Kinder in dieser Jahreszeit doch mal auf das Spiel im Gruppenraum angewiesen, dann sind bestimmte Spielmaterialien, die ihnen im Freien nicht zur Verfügung stehen, sehr attraktiv, so daß ein solches Gruppenspiel ebenfalls kaum zustande kommt. Trotz dieser nachteiligen Bedingungen für einige Spiele kam es insgesamt in den Gruppen der Variante I im Beobachtungszeitraum zu 107 selbstorganisierten Spielen.

Demgegenüber wurden die Spiele in der Variante II insgesamt nur viermal selbständig organisiert. Da die Spiele parallel in beiden Versuchsvarianten eingeführt wurden, traten bei den drei zuletzt gelehrten Spielen ("Blumenladen", "Was wurde verändert?", "Was transportieren wir?") Jahreszeit und Wetter ebenfalls als ungünstige Bedingungen

auf. Der Wunsch, einige Spiele selbständig zu gestalten, war auch in den Gruppen der Variante II öfter vorhanden. Davon zeugen die Beispiele, daß die Kinder die Idee der Spiele "Straßenverkehr" und "Zähluhr" innerhalb des Rollenspieles aufgriffen. Auch die Bitte an die Erzieherin, "Was wurde verändert?" noch einmal zu spielen, bestätigt das.

Wenn es trotzdem nur vier selbständig organisierte Spiele gab, lag es vor allem daran, daß Spiele ohne Niveau der Autodidaktik einen Spielführer benötigen, der das gesamte Spiel in der Hand hat. Ohne ihn kommt es in einer größeren Spielgruppe nicht zu einem geordneten, befriedigenden Spielverlauf für alle Beteiligten. Gleichaltrige Kinder vermögen eine solche Spielleitung allgemein nur in der Rolle der Erzieherin auszuführen. Denn durch die Rolle der Erzieherin ist ihnen die Anerkennung ihrer Anordnungen und Entscheidungen seitens der Mitspieler gewiß. Außerhalb des Rollenspiels ist es für Vorschulkinder allgemein noch sehr schwer, eine gemeinsame Tätigkeit für mehrere gleichaltrige Spielpartner zu organisieren.

Auf weitere Ursachen für die Ergebnisse in den Versuchsvarianten I und II werden wir im Abschnitt 4 eingehen.

Hier sei noch bemerkt, infolge der geringen Häufigkeit in der selbständigen Durchführung der Spiele haben also die Gruppen der Variante II nur geringfügig von den Vergleichsgruppen ab. Darum müssen sie bei späterem Gegenüberstellungen mit den Ergebnissen der Variante I mehr als Vergleichsgruppen betrachtet werden.

3.1.2. Das Verhalten der Spielteilnehmer in den Spielsituationen

Unsere Untersuchung ergab, das Verhalten der Kinder in den verschiedenen Spielen weist spezifische Besonderheiten auf.

Diese Besonderheiten sind vom konkreten Spielaufbau abhängig, basieren jedoch auf bestimmten, für fast alle Spiele charakteristischen Grundrichtungen des Verhaltens zueinander.

Als Grundrichtungen des Verhaltens erkannten wir folgende:

- Die Kinder zeigen Interesse an der Spielhandlung und den Resultaten der Mitspieler. Das kommt im Beobachten, Vergleichen, Fragen und im Stellen von Prognosen über den Ausgang des Spiels zum Ausdruck.

- Die Kinder nehmen geistig und emotional am Spiel der anderen Anteil. Sie reagieren spontan auf Verhalten und Leistung der Mitspieler und bewerten beides damit.

Ihr Verhalten zu den Mitspielern ist darauf gerichtet,

- daß sich diese entsprechend der Regel verhalten,
- daß sie die Spielhandlung exakt ausführen und die Spielaufgabe richtig lösen,
- daß sie sich die für das Spiel notwendigen Kenntnisse bewußt einprägen, damit ein reibungsloser und zügiger Spielablauf gesichert ist,
- daß sie ehrlich spielen,
- daß bei Festlegung von Spielaufgaben der Entwicklungsstand der jeweiligen Kinder berück-

sichtigt wird.

Diese Feststellungen treffen auf die Spiele in der Variante I zu.

Für Variante II können hierzu keine Aussagen gemacht werden, da acht von zehn Spielen nicht selbständig gespielt wurden.

Die folgende Übersicht zeigt deshalb nur eine Zusammenfassung der typischen Verhaltensweisen, die in den Spielen der Variante I zu beobachten waren.

- Übersicht -

lfd. Nr.	Spiele	allgemeines Spielverhalten der Kinder				
		Interesse an der Handlungsausführung und den erzielten Resultaten der Mitspieler	Kontrolle der Regeleinhaltung und Handlungsausführung	Bewertung durch spontane Reaktionen auf Leistung und Verhalten	Anforderungen, damit die Mitspieler die notwendigen Kenntnisse aneignen	Berücksichtigung der individuellen Entwicklungsstände bei Anforderungen
1	Wunderbeutel	x	x	x		
2	Wer weiß es zuerst?	x	x	x		x
3	Glückstreffer	x	x	x		
4	Wer kennt die Verkehrszeichen?	x	x	x	x	
5	Tierspiel	x	x	x	x	
6	Mutter, Mutter darf ich reisen?	x	x	x	x	
7	Obst- und Gemüseladen	x		x		
8	Vom Bäcker bis zum Kapitän	x	x	x		
9	Was hat sich verändert?	x	x	x		x
10	Ein Fremder kommt in unsere Stadt	x		x	x	x

[illegible] ersichtlich, treffen das ge- [illegible] und die Bewertung der Hand- [illegible] alle Spiele zu.

Die Kontrolle der Regeleinhaltung und Handlungs- [illegible]; trat bei "Obst- und Gemüseladen" und [illegible] ..." kaum auf. Das liegt im Aufbau [illegible].

[illegible]- und Gemüseladen" fordert die [illegible] Verhaltens der Spielhandlung, die nur ganz allge- [illegible] durch Regeln begrenzt ist. Daher gibt es [illegible] der Bewertung weder die Regel noch die [illegible] Handlungsdurchführung, sondern die schöpfe- [illegible] Tätigkeit bei der Spielhandlung.

[illegible] "Die Fischer ..." führen die Spielteilnehmer [illegible] Fall der Handlung gewinnen sie. Der [illegible] Regeleinhaltung im allgemein nicht nur. [illegible] wurde entsprechendes Verhalten [illegible] beobachtet.

Bestimmtes Faktenwissen wurde den Kindern nur in [illegible] Spielen abverlangt. Trotzdem [illegible] in diesen Spielen entsprechenden Stufe [illegible] der untereinander.

Ähnlich verhält es sich mit der Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe konnte in drei Spielen von den Teilnehmern beeinflußt werden. Wir beobachteten in jedem dieser Spiele, daß die Kinder für einige Mitspieler bewußt leichte oder schwierige Aufgaben auswählten.

[illegible] zum Verhalten der Spielteilnehmer [illegible] einzelnen Spielen beschrieben [illegible]

[illegible] der und veranschaulichen sie mit [illegible] Beispielen aus den konkreten Spielsituationen. [illegible] diese Weise werden das Allgemeine wie [illegible] Besondere im Verhalten während der vor- [illegible] Spiele [illegible] sowie der Zusammenhang mit dem Spielaufbau, [illegible] der Regel.

Wir beschränken uns auf die Beschreibung von drei, bei den Kindern besonders beliebten, Spielen[*].

Die Kinder interessierten sich für die Resultate der Spiele.

[illegible] wieviel Augen gewürfelt wurden [illegible] auf dem Spielbrett, ob ein Stein [illegible] wurde oder gesetzt werden mußte.

Zum Teil waren die [illegible] dabei schneller als derjenige, der gewürfelt hatte. Dann gaben die Kinder sich gegenseitig Hinweise wie: "Kannst einen wegnehmen", "mußt einen rauflegen", "ist einer gekommen", "ist schon einer drauf". Solche Bemerkungen wirkten sich nicht störend aus. Die Spieler empfanden sie nicht als Bevormundung, denn sie verwahrten sich nicht dagegen, sondern führten die erforderlichen Handlungen aus.

Sie interessierten sich dafür, wer noch wieviel Steine besaß.

Wenn sie nicht erkennen konnten, wer über wieviel Steine verfügt, erkundigten sie sich danach

[*] [illegible] Beschreibung des Spiel[illegible] dem [illegible] Spieler [illegible] Anlage [illegible] 6 bei.

Die Kinder verglichen die Spielresultate und rechneten die Gewinnchancen aus.

- Birgit: "Eckhard hat nur noch 2, und ich habe viele, ich werde Sieger."
- Ulrike: "O, ich habe nur noch 3, und die hat 6!" - zeigt auf Anette.
- Norbert: "Das ist mein letzter, ich muß unbedingt einen gewinnen."
- Anett: "Hoffentlich gewinn' ich einen, sonst hab ich verloren."

Konflikte wegen Regelverletzungen oder Unehrlichkeit wurden bei diesem Spiel nicht beobachtet.

Meinungsverschiedenheiten, die bisweilen beim Zusammenzählen der gewürfelten Augen auftraten, wurden durch gemeinsame Kontrolle freundschaftlich geprüft und geklärt.

- Thomas H. würfelt 4 und 3. Er zählt und sagt: "Sieben." Zur gleichen Zeit nennt Katrin P. "Acht" als Ergebnis. Thomas verteidigt sich: "Nein, 7, guck!" Er beginnt laut zu zählen. Katrin erkennt das Ergebnis an.
- Norbert würfelt 5 und 4. Er sagt: "Neun." "Nein, acht", meint Steffen. Andere äußern jetzt ebenfalls: "Neun, neun." Die "Neun" wird auf Grund der Mehrzahl der Stimmen ohne Kontrolle anerkannt.

Die Kinder konzentrieren sich auf den Spielablauf und lassen sich kaum ablenken.

- Die Aufforderung "Du bist dran" gab es fast überhaupt nicht.

Ob ein Spieler einen Stein gewinnt oder abgeben

Bei einem schöpferischen Spiel wurde noch nie beobachtet, daß diese drei Mädchen mit Mario zusammen spielen.

- Ulrike, Matthias und Thomas spielen mit Carola und Mario zusammen.

Bei einer Partnerwahl hatten Ulrike und Matthias Carola abgelehnt.

[illegible]

[illegible]

Die Mitspieler beobachten das Spiel der übrigen Teilnehmer und sind gespannt, ob sie auf Verkehrsschilder kommen und sie kennen. Durch entsprechende Bemerkungen lenken sie die Aufmerksamkeit aller auf eine solche Situation.

- Udo: "Maik braucht nur noch eine 1, dann ist er auf einem Schild." Alle schauen auf Maik. "Keine 1, schade!" und ähnlich lautet der Kommentar.

- Uwe: "Andrea müßte eine 3 haben!" Andrea muß tatsächlich auf das Schild. Sie kennt es nicht. Die anderen lachen und freuen sich, daß sie zurück muß.

Die Kinder versuchen sich die Verkehrsschilder bewußt einzuprägen. Sie zeigen darüber hinaus auch Interesse für andere, unbekannte Verkehrsschilder:

- Sie fragen die Erzieherin nach den Schildern,
- fragen andere Kinder danach,
- benennen auf Spaziergängen alle bekannten Schilder und fragen nach unbekannten,
- berichten, welche Schilder sie auf dem Weg zum Kindergarten gesehen haben,
- malen Verkehrsschilder und
- bauen beim Spiel Straßen mit Verkehrsschildern.

Die Spieler achten untereinander auf [illegible] der Regeln und sachlichen Ablauf.

- Thomas m. kommt auf die Angel für [illegible] schutzweg, und ohne das Schild zu be[illegible]

[illegible] 3 Felder [illegible]: [illegible] weißt du nicht, du mußt zu[illegible]!"

[illegible] spricht der Forderung.

- [illegible] versucht die 6 hinzulegen, stutzt rasch zu[illegible]. Birgit sieht es und protestiert: "Das [illegible] geschummelt!" Birgit fordert, sie solle noch [illegible] würfeln. Katrin [illegible] [illegible] droht, sie spiele nicht mehr weiter, wür[illegible] sie erneut.

- Ralf zählt beim Setzen das farbige Feld nicht mit. Thomas bemerkt es: "Eh, den mitzählen!" Er nimmt Ralfs Figur und zählt noch mal richtig.

[illegible]der sind stolz und glücklich, wenn sie die [illegible] richtig erkennen und erläutern können. [illegible] ob sie das nächste Verkehrsschild [illegible] [illegible] [illegible] und stellen [illegible].

- [illegible] sich, entweder draufzukommen oder [illegible].

  z. B. Udo: "Ich möchte keine 1." Als er eine 5 würfelt, bemerkt er: "Na, endlich bin ich drüber!"

  Maik bemerkt: "Das kennst du nicht? Ist doch katzenleicht!"

- Wenn ein Spieler bei einem Schild nicht sofort antwortet, sondern noch überlegt, rufen andere triumphierend: "Ich weiß es ja, ich kenn es schon!"

  Sie wenden sich an andere Mitspieler: "Ich weiß, wie es heißt, soll ich es dir sagen?" [illegible] flüstern sie es sich gegenseitig, das [illegible], bis [illegible]

[illegible] die Richtigkeit, [illegible] und [illegible] es jemand falsch [illegible] er zurück. Darüber freuen [illegible] die [illegible] gewöhnlich und lachen.

[illegible]

[illegible] achteten untereinander auf die [illegible], machten sich gegenseitig auf die [illegible] aufmerksam oder griffen durch Handlungen [illegible]

- [illegible] gar nicht dran [illegible] Sonja erhebt [illegible]"

- [illegible] Mitspieler sind einverstanden. Martina ist "aus". Silke darf weiterfragen.

- Thomas fragt nach dem "Vatertier" von den Enten. René fordert: "Und wie heist das?" Thomas lächelt verlegen: "Hab ich vergessen." Eckhard: "Dann bist du aus, Peter, du bist dran." Das Spiel geht weiter.

Die Kinder bemühten sich allgemein, den Mitspielern durch nichts zu verraten, welche Karten sie besitzen. Es waren sogar bewußte Täuschungsmanöver zu beobachten.

- die Kinder zeigen auf sich: "Ich habe die", und sie freuen sich, wenn jemand darauf [illegible]

- Norbert lacht Thomas spitzbübisch [illegible] Spielver-

sprechend an. Als Thomas ihn fragt, triumphiert er: "Nein, ich habe sie nicht."

Die Kinder gehen zum Teil überlegt vor, ehe sie jemanden fragen.

- Ernst: "O, Norbert hat noch 3 Karten, den frag ich."

- Die Kinder halten die Karten zum Teil mit beiden Händen an den Körper gepreßt oder auch unter dem Tisch versteckt, damit niemand "lauschen" kann. Darum fragen die Kinder bisweilen erst, wieviel Karten ein bestimmter Spieler noch hat, ehe sie sich entscheiden, wen sie fragen. Z. B. Bernd: "Conny, wieviel Karten hast du noch? Zwei? Hast du vielleicht mein Huhn?"

- Birgit fragt: "Wer hat mein Kälbchen?" Dann schaut sie aufmerksam in alle Gesichter, ob jemand sich durch die Mimik verrät, ehe sie sich entscheidet.

Bei der Bestimmung des Kindes, das weiterfragen darf, wenn jemand fertig ist, lassen die Kinder sich allgemein von Freundschafts- und Sympathiebeziehungen leiten. Gleichzeitig konnten wir dabei beobachten, daß einige Kinder andere bei der Entscheidung zu beeinflussen versuchten.

- Steffen K.: "Andreas, laß mal Undine für dich!"

- Thomas: "Steffen M., sag Marina soll für dich!"

Aber andere Spieler protestierten gegen solche Bevormundung, z. B. Norbert: "Das gibt es nicht. Jeder muß selbst sagen, wen er möchte."

... reibungslosen Spielablauf mitbringen.

... m Kegel und fragt Sonja: "Wie heißt ... nja guckt und sagt nichts. Da stellt ... die gleiche Frage, auch jetzt ...

... ." Die Kinder wenden sich ihren Karten zu. ... Sonja dran ist, fragt sie richtig, ohne daß ... jemand hilft.

Im Spiel wurde die Anwendung der richtigen Bezeichnung der Tiere gefordert. Andernfalls wurde die gewünschte Karte nicht rausgegeben.

...: "Bernd hast du den Vater von meinem Lü...?"

Gegenfrage: "Wie heißt denn der?" - und ähnlich.

Die Kinder prägen sich die Bezeichnungen bewußt ein.

- Sie fragen sich gegenseitig oder auch die Erzieherin nach dem richtigen Namen.
- Vor Spielbeginn bzw. auch nach seinem Abschluß sagen sie sich die Namen gegenseitig, z. B. Katrin: "Ich kenn schon alle Namen von den Schweinen, soll ich sie dir sagen?" Dann zählt sie ...

Oder sie fragen auch andere Kinder nach den Tiernamen, die sie selbst kennen, z. B. ... zu Bernd: "Kennst du schon die ... Pferde? Sag sie mal!"

[illegible] weckte das Interesse [illegible] und [illegible] auch für [illegible] anderen Tierarten [illegible]

- [illegible]: "[illegible], [illegible] zu [illegible], habe i[illegible] gefragt, [illegible] die Hunde und die Pferde heißen, weil ic[h] die immer vergessen habe." (Hunde gehören nicht zum Spiel)

- Steffen K. erzählte folgendes: "Frau ?., stell dir vor, mein Vater, meine Mutter und mein Bruder wissen alle nicht, wie die Jungen bei den Kaninchen heißen."

- [illegible]rbert fragt die [illegible] auf ein[em] Spaziergang nach der Bezeichnung der [illegible] Mutter- und Jungtiere bei den Hirschen un[d] Rehen. Auf ihre Gegenfrage, warum er das wissen möchte, sagt er: "Ich weiß, daß es ein [illegible] gibt, und wenn die anderen Tiere eine 'Familie' haben, müssen hier auch noch mehr sein, auf dem Klosterberg (Tiergehege) sieht man ja mehr."

Zusammenfassend sei festgestellt: Die [illegible]beziehungen unter den Mitspielern sind in selbständig durchgeführten didaktischen Spielen sehr ausgeprägt. Sowohl der Umfang der [illegible] Anwendungen, als auch ihr Inhalt, stehen in engem Zusammenhang mit der Beschaffenheit des jeweiligen Spieles. Daraus folgt, daß das Spielverhalten über den Aufbau der Spiele [illegible] kann.

3.[illegible].3. Kenntniserwerb mittels didaktischer Spiele

Unsere Vermutung, didaktische Spiele unterstützen die Wissensaneignung, wenn sie so beschaffen sind, daß die Kinder diese Kenntnisse zur erfolgreichen Ausführung der Spielhandlung unbedingt anwenden müssen, überprüften wir bei drei Spielen in je Versuchsvariante, die jeweils den [illegible] inhalt hatten. Es handelte sich um die [illegible] Aneignung der Tiernamen, der Verkehrszeichen und -regeln sowie der Wochentage.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Befragungen der Kinder vor und nach di[illegible]

Der Abbildung der Summenkurven liegt die Berechnung der Ergebnisse auf Signifikanz nach dem Kolmogorov-Smirnov-Test mit einer Irrtumswahrscheinlichkeitsgrenze von 0,05 zu Grunde.[2]

---

[1] vergl. dazu auch 2.4.2.

[2] vergl. [illegible]: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen [illegible] und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1974 S. 2?6 ff

Anzahl der Tiere, die die Tiere nicht richtig benennen konnten

		Anzahl d. beim genannten Kind.	Hühner			Enten			Katzen			Schweine			Kühe		
			Hahn	Henne	Küken	Erpel	Ente	Enten-küken	Kater	Katze	kleine Katze	Eber	Sau	Ferkel	Bulle	Kuh	Kalb
Variante I	nach der Bearbeitung vor dem Spiel	19	1	-	-	12	4	1	1	-	2	15	7	5	17	-	5
VG Mühlenstr.	nach der Bearbeitung nach dem Spiel	26	-	-	-	3	1	-	1	-	-	4	3	1	4	-	-
	Differenz	+7	+1	-	-	+7	-3	+1	+2	-	+2	+11	-4	+4	+13	-	+5
Variante I	nach der Bearbeitung vor dem Spiel	23	1	-	-	17	6	2	3	1	-	7	4	3	9	1	2
VG Karl-Marx-Str.	nach der Bearbeitung nach dem Spiel	24	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3	1	1	4	-	1
	Differenz	+1	-1	-	-	-14	-6	-2	-3	-1	-	-4	-3	-2	-5	-1	-1
Variante II	nach der Bearbeitung vor dem Spiel	19	1	1	1	12	4	2	3	1	1	10	4	3	8	3	3
VG Rol-	nach der Bearbeitung nach dem Spiel	20	-	-	-	11	2	7	4	2	7	17	7	8	10	2	7
	Differenz	+1	-1	-1	-1	-1	-2	+5	-	+1	-4	-6	-	-5	-1	-1	+1

Ergebnisse der Befragung zu den Verkehrszeichen

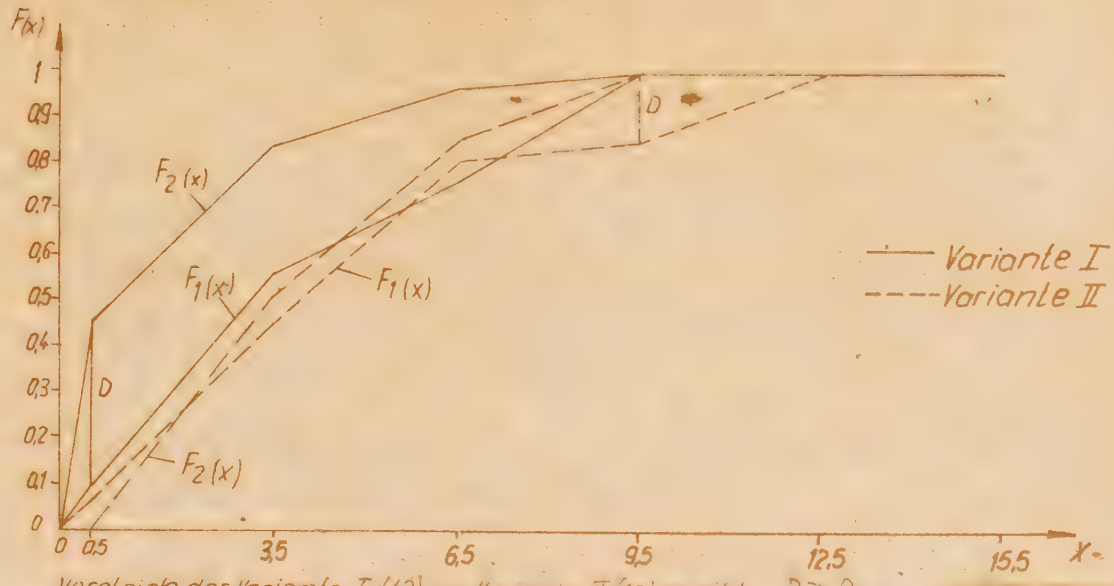
Anzahl der Kinder die richtige richtige Antwort geben konnten:

		Anzahl der Teilnehmer	Verkehrsampel rot/grün	"Vorrecht Kinder"	Fußgängerüberweg	Fußgängerzebrastreifen	Spielstraße
Variante I Verkehrsspielstraße	nach der Beschäftigung vor dem Spiel	24	8	12	9	17	9
	nach der Beschäftigung u. nach dem Spiel	22	1	4	1	5	4
	Differenz		+ 5	+ 8	- 7	- 9	+ 3
Variante II Verkehrserziehung	nach der Beschäftigung vor dem Spiel	24	7	9	1	13	15
	nach der Beschäftigung u. nach dem Spiel	22	-	2	1	10	2
	Differenz		- 7	- 6	- 1	- 3	- 13
Variante III Gang	nach der Beschäftigung vor dem Spiel	22	3	7	1	15	8
	nach der Beschäftigung u. nach dem Spiel	22	1	8	0	17	3
	Differenz		- 2	- 1	- 1	- 2	- 5

Ergebnisse der Befragung nach den Namen der Wochentage in ihrer Reihenfolge

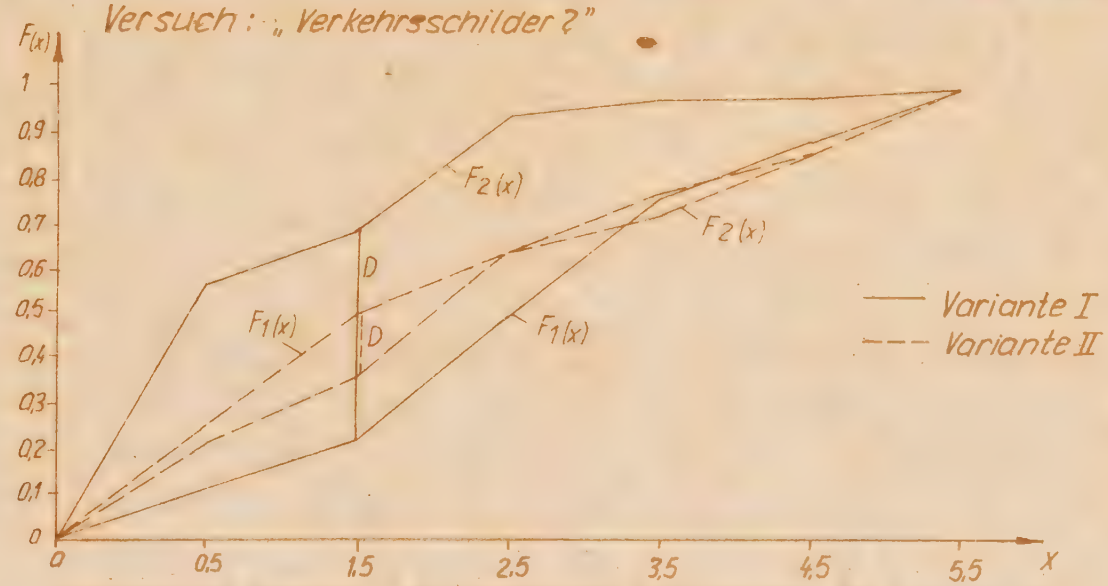
		Anzahl der befragten Kinder	richtig und sicher	1 Fehler	2 bis 3 Fehler	mehr als 3 Fehler bzw. kann sie gar nicht
Variante [illegible] VG [illegible]straße	vor dem Spiel	22	9	1	6	[illegible]
	nach dem Spiel	22	17	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	Differenz		+ 8	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Variante I VG Karl-Liebknecht-[illegible]	vor dem Spiel	[illegible]	16	3	3	[illegible]
	nach dem Spiel	[illegible]	21	1	2	
	Differenz		+ 5	− 2	− 1	− 2
Variante II VG Holländer[illegible]	vor dem Spiel	22	6	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	nach dem Spiel	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	Differenz		[illegible]	[illegible]	[illegible]	

Versuch: „Wie heißt das Tier?"



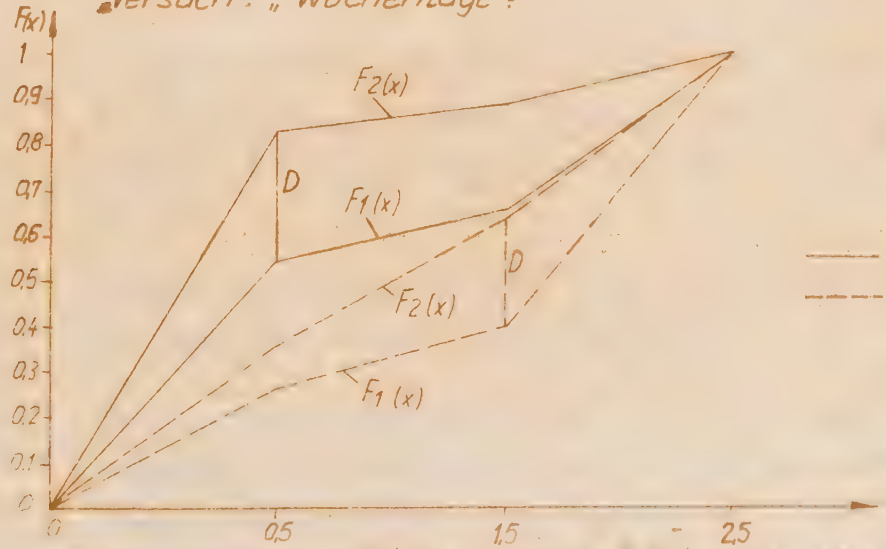
Vergleich der Variante I (42) zu Variante II (18) ergibt: $D > D_{0,05}$; 42, 18

Versuch: „Verkehrsschilder?"



Vergleich der Variante I (46) zu Variante II (22) ergibt: $D < D_{0,05}$; 46, 22

Versuch: „Wochenlage?"



Vergleich der Variante I (46) zu Variante II (22) ergibt: $D > D_{0,05}$, 46, 22

Die Ergebnisse zeigen bei Tiernamen und Verkehrsschildern einen signifikanten Unterschied zwischen der Versuchsvariante I und II. Bei Wochentagen liegen die Ergebnisse ebenfalls höher, aber sie sind nicht signifikant.

Bei den Ergebnissen in der Versuchsgruppe II gibt es eine auffallende Erscheinung.

Im Vergleich von Ausgang und Endstand zeigt sich bei den Tiernamen und auch bei den Verkehrszeichen sowohl eine Plus- als auch eine Minusdifferenz. Die Minusdifferenzen liegen sogar höher als die Plusdifferenzen.

Diese Erscheinungen erklären wir uns so: Da die erste Befragung unmittelbar nach den Beschäftigungen stattfand, in denen die Kinder mit den richtigen Bezeichnungen vertraut gemacht wurden, waren ihnen die Namen bei der Befragung noch ziemlich gut im Gedächtnis. Bis zur 2. Befragung wurden die Kinder in beiden Varianten nur noch durch das Spiel zielgerichtet mit den Namen konfrontiert; dann entgegen dem üblichen didaktisch-methodischen Vorgehen verzichteten die Erzieherinnen im Zeitraum zwischen beiden Befragungen - gemäß unserer Bitte - bewußt auf eine planmäßige Festigung und Wiederholung. Folglich fand in den Gruppen der Variante II keine wirkliche Übung statt.

Daher hatten die Kinder bis zur 2. Befragung einige Namen bereits wieder vergessen.

In den Versuchsgruppen der Variante I wurden sie dagegen in den selbständig organisierten Spielen immer wieder geübt und angewendet. Zwar waren die Kinder daran unterschiedlich beteiligt, denn die Teilnahme der Kinder war ja freiwillig.

bestätigten diese Experimente unsere Annahmen über den hohen Übungswert didaktischer Spiele völlig.

Gleichzeitig wiesen sie die große Bedeutung von planmäßiger Festigung und Wiederholung für den Lernprozeß [illegible]

Die Übersichtstafeln weisen sowohl in quantitativer (15 Spielvarianten in den VG I, zu jeweils 6 in den VG II und Vergleichsgruppen) als auch in qualitativer Hinsicht (7 originelle Lösungen in der VG I zu keiner in den VG II und 1 in den Vergleichsgruppen) eindeutig höhere Ergebnisse in der Versuchsvariante [illegible]. Wir werten diesen Tatbestand als Beweis dafür, daß didaktische Spiele auf dem Niveau der Autodidaktik in der von uns vermuteten Art und Weise auf die Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung wirken.

Im folgenden beschreiben wir die gefundenen Varianten. Dabei kennzeichnen wir die von uns als neue, originelle Varianten gewerteten Vorschläge, indem wir das Wort "neu" in Klammern hinzufügen.

Bei der Beschreibung erwähnen wir außerdem die Namen der Kinder, die diese Möglichkeit vorschlugen. Wir tun das, weil daraus der Anteil des einzelnen Kindes an der Gesamtleistung in gewisser Beziehung ersichtlich wird.

<u>VG I, [illegible]</u>

Es spielen: [illegible], Thomas, Ines, Katharina

1. Variante: Idee von Thomas

Jeder bekommt eine Bereichskarte. Die Zuordnungskarten liegen verdeckt auf dem Tisch. Reihum darf jeder 1 Karte aufdecken. Wer eine findet, die zu "seinem Bereich" gehört, legt sie an und darf noch eine aufheben, solange bis er eine "falsche" findet. Diese wird zurückgelegt, und der nächste Spieler ist dran. Wer zuerst alle 6 Karten beisammen hat, ist Sieger.

[illegible] wüßte, wie man das n[illegible] spielen könnte, aber dazu brauchte man immer noch einmal die gleichen Karten". Sie erläuterte die Idee. Die Karten sollen gemischt und verteilt werden. Reihum wird gezogen. Wer zwei glei[illegible] Karten hat, z. B. 2 Kornblumen, kann sie ablegen.
(Wir werteten diesen Vorschlag als eine Variante, obwohl sie in der Situation nicht ausgeführt werden konnte.)

Variante: Idee von Katharina (neu)

Die Bereichskarten werden aussortiert. Die Zuordnungskarten liegen verdeckt auf dem Tisch. Reihum hebt jeder 2 Karten auf. Wenn sie aneinander passen (2 x Obst, Gemüse usw.), dürfen sie als Paare ausgelegt werden. Andernfalls werden sie wieder zugedeckt. Wer am Schluß die meisten Paare (Ausleger) besitzt, ist Sieger.

Variante: Idee von Thomas

Jeder bekommt eine Bereichskarte. Die Zuordnungskarten werden gemischt und verteilt. Durch "Ziehen" und "Ziehenlassen" sammeln die Kinder "ihre" Karten. Wer zuerst alle 6 zusammen hat, ist Sieger.

5. Variante: Idee von Ulricke

Es ist die Quartettvariante. Zusätzlich gibt es folgende Regel: Wenn jemand "seine [illegible]-

der" ist, darf er [illegible], wer zum [illegible]-gen darf.

Variante: Idee von Ines [illegible]

Dazu werden nur die kleinen Karten benötigt.

[illegible] liegen verdeckt auf dem Tisch. Ein Kind erhält die Karte mit dem Eichhörnchen. Das Eichhörnchen geht in den "Wald". (Dazu werden Bewegungen ausgeführt, als liefe das Eichhörnchen.) Das Eichhörnchen nimmt eine Karte auf, wobei der Spieler darauf achtet, daß niemand die Abbildung erkennen kann. Er fragt dann reihum die Mitspieler "Wozu gehört wohl diese Karte?". Die Kinder antworten mit den Bereichen "Feld", "Wald", "Obst" und "Gemüse". Derjenige, der richtig geraten hat, bekommt die Karte und das [illegible] (4 Möglichkeiten, aber 3 Kinder raten nur), muß die Karte zurückgelegt werden. Das "Eichhörnchen" wählt nochmals eine neue. Wer am Schluß die meisten Karten hat, ist Sieger.

[illegible]

1. Variante: Idee von Norbert

Die Bildkarten werden verteilt. Die Zuordnungskarten liegen verdeckt auf dem Tisch. Nacheinander hebt jeder eine Karte auf und legt sie an, wenn sie zu ihm paßt. Andernfalls wird die Karte zurückgelegt. Sieger ist, wer zuerst seine Karten zusammen hat.

2. Variante: Idee von Steffen

Durch "Ziehen" und "Ziehenlassen" sammelt jeder die Karten eines Bereiches. Sieger ist, wer sie zuerst beisammen hat.

Variante: Idee von Steffen (neu)

Jeder erhält eine Bereichskarte und [illegible] Zuordnungskarten. Die übrigen liegen in der Mitte des Tisches gestapelt. Reihum hebt jeder eine

Karte ab und legt auf einen neuen Stapel offen dann zurück. Passende Karten werden an die Bereichskarte angelegt. Der Spieler, der dran ist, darf vom offenen oder vom verdeckten Stapel eine Karte abheben. Sieger ist, wer zuerst "seine" 6 kleinen Karten hat.

Variante: Idee von Grit und Steffen

Quartettvariante "Ich wünsche mir ..."

5. Variante: Idee von Grit (neu)

"Wir spielen Einkaufen". Dazu bleiben die kleinen Karten verdeckt gestapelt beim Spielführer, die Bereichskarten sind verteilt. Nacheinander fragen die Kinder den Spielführer: "Haben Sie bitte etwas, was zum Obst (Feld, Wald, Gemüse) gehört?" Der Spielführer muß die oberste Karte zeigen. Gehört sie zum gewünschten Bereich, muß sie herausgegeben werden, wenn nicht, bleibt sie beim Spielführer, der daraus einen neuen Stapel bildet. Wer zuerst seine 6 Karten hat, ist Sieger.

Variante: Idee von Steffen und Grit

Lottovariante
Der Spielführer beschreibt den Gegenstand und läßt raten.

Variante: Idee von Grit (neu)

Jeder hat eine Bereichskarte. Die Zuordnungskarten liegen verdeckt auf dem Tisch. Reihum würfelt jeder 3 mal. Wer eine "6" hat, darf eine Karte umdrehen und, wenn sie paßt, anlegen, wenn nicht, muß sie wieder verdeckt werden. Während des [illegible] einigen sich die Mitspieler auf Vorschlag [illegible], auch bei [illegible] eine Karte aufzudecken.

Wer zuerst alle 6 Karten hat ist Sieger.

8. Variante: Idee von Steffen und Norbert (neu)

Jeder sammelt wieder die Karten eines Bereiches. Die Zuordnungskarten liegen verdeckt auf dem Tisch. Jeder würfelt nur 1 mal. Er darf soviel Karten aufdecken, wie er Augen würfelt. Sieger ist, wer zuerst seine 6 Karten hat.

Bemerkung: Es wurde ein Würfel, der nur die Zahlen 1 bis 3 aufweist, verwendet.

9. Variante: Idee von Gvit (neu)

Jeder Spieler hat eine Bereichskarte, die übrigen liegen verdeckt auf dem Tisch. Reihenweise nimmt jeder eine Karte auf, ohne sie die Mitspieler sehen zu lassen. Er überprüft, ob er sie bei sich anlegen kann. Wenn nicht, beschreibt er den Mitspielern die Abbildung. Derjenige, der die richtige Bereichskarte hat, sagt, was es ist und wozu es gehört. Dafür bekommt er sie dann. Wird sie nicht erraten, muß sie zurückgelegt werden.
(Beim Spiel kam es nicht vor, daß eine Abbildung nicht erkannt wurde.)

VG II, Holländer Gang

Es spielen: Andreas, Ralf, Frank, Holger

1. Variante: Idee von Ralf

Es ist die Lottovariante, bei der der Spielleiter eine Karte hochhebt und fragt: "Wer braucht den Schmetterling?" Bei der Spieldurchführung kam es vor, daß sich auch Kinder meldeten und "ich" riefen, denen die Karte nicht gehörte. Allerdings wurde keine Regel gefunden. Die Karte erhielt derjenige, der die

[illegible] Bereichskarte [illegible].

1. Variante: Idee von Frank

Jeder sammelt die Karten eines Bereiches durch "Ziehen", "Ziehenlassen" und Auslegen.

2. Variante: Idee von Frank

Jeder sammelt die Karten eines Bereiches, aber ohne daß er im Besitz der Bereichskarte ist. Sie werden aus dem [illegible] herausgenommen. Die Zuordnungskarten liegen verdeckt auf dem Tisch. Nacheinander deckt jeder eine auf und sortiert dabei "seine" aus. Wer zuerst "seine" 6 Karten beisammen hat, ist Sieger.

[illegible]

Mitspieler: Thomas, Fred, René und Mario

1. Variante: Idee von Thomas

Es ist die Variante, bei der die Karten verdeckt auf dem Tisch liegen und nacheinander aufgedeckt und bei "[illegible]" angelegt, bei "falsch" zurückgelegt werden. Jeder darf so lange Karten aufdecken, bis er eine "falsche" [illegible].

Variante: Idee von René

Es ist die Lottovariante, bei der der Spielführer fragt: "Wer braucht ...?"

2. Variante: Idee von Thomas

Es [illegible] die Lottovariante, in der der Spielführer [illegible] die Abbildung [illegible] [illegible].

[illegible]

[illegible] Beamter, Dame, [illegible]

1. Variante: Idee von Marca

Jeder Mitspieler besitzt eine Bereichskarte, die übrigen liegen verdeckt auf dem Tisch. Nacheinander deckt jeder eine Karte auf. Wenn es "seine" ist, legt er sie an, wenn nicht, legt er sie seitlich auf einen Extrastapel (jedes Kind für sich). Sind alle Karten vom Tisch aufgenommen, werden die Stapel eingesammelt, gemischt und erneut auf die Tischmitte gedeckt. Wer das tun darf, dafür gibt es keine Regel. Sieger ist, wer zuerst alle 6 Karten hat. (Wir werteten diese Variante nicht als neue, originelle Kombination, obwohl die Regel "Jeder legt die 'falschen' Karten auf einen Extrastapel für sich" neu war. Doch der schöpferische Anteil daran schien uns zu gering.

2. Variante: Idee von Manuela

Das ist die Lottovariante, bei der der Spielführer fragt: "Wer braucht ...?" Für den Fall, daß jemand sich meldet oder "ich" ruft und die Karte nicht benötigt, gibt es keine Regel.

Vergleichsgruppe Titzpatz

Es spielen: Nortraud, Bettina, Gesine, Heiko

1. Variante: Idee von Gesine

Es ist die Lottovariante mit "Wer braucht ...?"

2. Variante: Idee von Gesine

Es ist die Quartettvariante mit "Ich wünsche mir von ... die Gurke (usw.)." Wenn jemand seine 6 Karten zusammen hat, aber noch im Besitz von Zuordnungskarten ist, verteilt er sie an die sich noch im Spiel befindenden Kinder. Er

selber ausscheidet aus.

3. Variante: Idee von Heiko (neu)

Jedes Kind bekommt eine Bildkarte und hat die Aufgabe, die Zuordnungskarten zu sammeln. Diese befinden sich beim Spielführer. Er mischt sie und gibt reihum jedem Mitspieler eine, aber verdeckt. Die Spieler überprüfen, ob sie zu "ihrem" Bereich gehört. Wenn ja, wird sie angelegt, wenn nicht, geht sie an den Spielführer zurück, der damit einen neuen Stapel bildet. Wer zuerst alle Karten beisammen hat, ist Sieger.

4. Variante: Idee von Bettina

[illegible] gene dritte Variante, nur mit dem Unterschied, daß immer 2 Spieler zusammen die Zuordnungskarten für 2 Bereiche sammeln.

Da beide Varianten sich sehr stark ähneln, werteten wir nur eine als neuartig.

Auch darin, wie die Gruppen die Aufgabe bewältigten, zeigte sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Variante I und den übrigen Gruppen.

Während die Kinder in den VG I mit großem Eifer und sichtbarer Freude bei der Sache waren, war die Atmosphäre in den übrigen Gruppen wesentlich gedämpfter. Obwohl die Aufgabe auch hier verstanden war, schauten die meisten dennoch erwartungsvoll auf den Versuchsleiter, als erhofften sie von ihm Vorschläge.

Deutlich waren nochmals einwandernde Karten nötig. Wenn dann das erste Kind eine Möglichkeit gefunden hatte und dafür gebührend gelobt worden war,

[illegible] die anderen [illegible] zu.

[illegible] gemeinsame [illegible] der [illegible], wie [illegible] waren, gab es [illegible], [illegible] mit [illegible] vorgetragen und dann auch so ausgeführt.

[illegible] en VG I gab es viele gegenseitige Hinweise, [illegible], Änderungsvorschläge und Ergänzungen, ehe [illegible] l durchgeführt wurde.

Das zeigt folgendes Beispiel aus der VG I Karl-Liebknecht-Straße. Wir protokollierten es, als [illegible] den Versuch in dieser Gruppe zur Kontrolle nochmals mit 4 Kindern wiederholten, deren allge-[illegible] Entwicklungsniveau den Gruppendurchschnitt [illegible].

Es spielten: Birgit, René, Thomas und Andreas [illegible]. Sie fanden insgesamt 5 Varianten, davon 2 mit hohem schöpferischem Anteil)

Thomas: "Wir könnten [illegible] ja auch so mit Wünschen spielen, wie beim [illegible]."

[illegible] "Nein, das geht nicht, hier haben wir ja so viel Karten, da brauchen wir ja nur 3."

René: "Meinst du immer so mit Fragen? Wer hat den Eber oder das Ferkel?"

Thomas: "Ja, denn muß man sich immer was wünschen, und wenn man es dann kriegt, kann man es hinlegen und denn immer so [illegible]"

René gibt zu bedenken: "Aber wenn man nicht mehr alles weiß, was man fragen muß?"

Die Kinder überlegen, sind aber ratlos. [illegible] das Spiel nicht zustande zu kommen [illegible], gibt der

Versuchsleiter den Hinweis, in solchen Fällen zu fragen: "... Was zu meinem Gemüsegarten gehört?" (Obst, [illegible], Feld)

Ähnliche Beobachtungen konnten in fünf anderen Varianten gemacht werden. Wir werteten in solchen Fällen die Idee als nur von einem Spieler stammend, weil die Diskussion bisweilen [illegible] lang und nicht grundsätzliche Veränderungen brachte.

Dort, wo 2 Namen als Urheber der Idee angeführt sind, entwickelten die Kinder sie in gegenseitiger Ergänzung.

Insgesamt zeigt dieser Versuch - sowohl hinsichtlich der Anzahl der gefundenen Spielvarianten als auch bezüglich ihrer Kategorien - eindeutig eine Überlegenheit der Kinder in der Versuchsvariante I. Das beweist, didaktische Spiele entwickeln schöpferische Fähigkeiten bei den Kindern.

Die Spielfindung im Kollektiv ist Ausdruck eines hohen Standes der Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung im Vorschulalter und besitzt große Bedeutung für die Gestaltung eines interessanten und inhaltsreichen Lebens in der Gruppe durch die Kinder selbst.

3.2. Ergebnisse aus dem Vergleich des Entwicklungsniveaus vor Beginn und nach Abschluß des Experimentes

3.2.1. Die Entwicklung der Fähigkeiten zur Einhaltung der Schrittfolge bei der Aufgabenlösung

Hinsichtlich der benötigten Arbeitszeit für Lösung von Aufgaben wie der exakten Umsetzung des vorgeschriebenen Lösungsweges erwarteten wir am Ende unserer Untersuchung eine positive Entwicklung, weil - wie wir vermuteten - didaktische Spiele durch ihren Wettbewerbscharakter auf die Steigerung des Arbeitstempos einwirken sowie auf die genaue Einhaltung der Schrittfolge bei der Aufgabenlösung.

Die bei didaktischen Spielen geübte zügige und präzise Aufgabenlösung müßte auch auf andere Situationen übertragen werden. Deshalb untersuchten wir, ob dieserartige Fähigkeiten und Verhaltensweisen sich bei Aufgabenlösungen in Beschäftigungen widerspiegeln.

Arbeitszeit und Anzahl der Abweichungen von den erteilten Arbeitsinstruktionen waren deshalb Wertungskriterien in den Schneidebeschäftigungen zu Beginn (Schneiden und Kleben eines Segelbootes) und am Ende (Schneiden und Kleben eines LKW) der Untersuchung.

In der folgenden Übersicht wurden die Ergebnisse aus beiden Beschäftigungen gegenübergestellt und die Differenzen ausgewiesen.

- Tabelle -

Versuchsgruppen			Anzahl der an der Untersuchung teilgenom. Kinder	Arbeitszeit in Gruppendurchschnitt in Minuten	Anzahl der Kinder die kein Ergebnis erreichten	Qualität der Ergebnisse in %: ohne Fehler	1 – 2 Fehler	3 und mehr Fehler
Versuchsvariante I	[illegible]	Ausgang	16	[illegible]	–	5,56 %	[illegible]	50,00 %
		Endstand	20	[illegible]	–	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		Differenz	[illegible]	– 12	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	Karl-Liebk.-Straße	Ausgang	23	[illegible]	–	13,04 %	60,87 %	26,09 %
		Endstand	[illegible]	14	–	50,00 %	40,00 %	10,00 %
		Differenz	[illegible]	[illegible]	–	+ 36,96 %	– 20,87 %	– 16,09 %
Versuchsvariante II	Holländer Gang	Ausgang	20	9	1	[illegible]	25,00 %	50,00 %
		Endstand	20	11	–	25,00 %	25,00 %	50,00 %
		Differenz	–	+ 2	– 1	–	–	–
	[illegible]	Ausgang	[illegible]	[illegible]	–	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		Endstand	9	22	–	–	66,67 %	[illegible]
		Differenz	–	[illegible]	–	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Vergleichsgruppen	Wildberg	Ausgang	[illegible]	[illegible]	1	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		Endstand	14	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		Differenz	+ 1	+ [illegible]	– 1	+ 6.05 %	– 25.82 %	+ 19.77 %
	Tützpatz	Ausgang	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		Endstand	[illegible]	[illegible]	–	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		Differenz	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible]

Die durchschnittliche Arbeitszeit bezieht sich auf die Versuchspersonen, die die Aufgabe erfolgreich lösten. Sie wurde aus der Gesamtarbeitszeit errechnet, die wir durch die Anzahl der Versuchspersonen dividierten. Kinder, die kein Ergebnis erreichten, werden gesondert ausgewiesen.

Wie die Übersicht erkennen läßt, fordert das Schneiden und Kleben eines LKW mehr Arbeitszeit als die Herstellung eines Segelbootes. Die Ursachen dafür liegen im Umfang der Aufgabe, nicht in ihrem Schwierigkeitsgrad begründet.

Doch während die größte Differenz in der durchschnittlichen Arbeitszeit beim Segelboot vier Minuten betrug (Wildberg 6,66 min zu Rosenow 10,66 min), erhöhte sie sich beim LKW auf 10,91 min (Holländer Gang 11,86 min zu Rosenow 22,77 min).

Die Differenz in der durchschnittlichen Arbeitszeit vom Ausgangs- zum Endniveau läßt erkennen, daß die positivsten Resultate nicht, wie ursprünglich vermutet, die Versuchsgruppen I aufzeigen. Die Gruppe Mühlenstraße liegt mit einem Zuwachs von 12,03 min an Arbeitszeit sogar auf dem vorletzten Platz, während die Karl-Liebknecht-Straße mit 4,89 min hinter der Gruppe Holländer Gang (VG II) mit 2,23 min den 2. Platz belegt. Beim Arbeitstempo zeigten sich also keine signifikanten Unterschiede, die unsere Vermutungen bestätigten. Die Steigerung des allgemeinen Arbeitstempos durch den Wettbewerbscharakter didaktischer Spiele war folglich eine Fehlannahme.

Bei der Suche nach den Ursachen erkannten wir, daß der Ausgang des Wettbewerbs in guten didaktischen Spielen [illegible] Leistung der Spieler abhängig ist. Zumeist spie-

[illegible] von [illegible] len in der Variante I nur die beiden Gruppen[illegible]spiele – "Wer weiß es zuerst?" und "Es hat sich was verändert" – so angelegt, daß das Tempo der Aufgabenlösung die Spielresultate entscheidend mitbestimmte.

Diese beiden Spiele wurden – wie unter 3.1.1. ausgewiesen und begründet – mit einer Ausnahme nicht selbständig organisiert. Von daher konnten sich im Arbeitstempo keine positiven Ergebnisse abzeichnen, die auf didaktische Spiele zurückzuführen sind.

Außerdem erkannten wir, daß es unangebracht ist, das Arbeitstempo "an sich", ohne Zusammenhang mit der Qualität der Aufgabenlösung zu werten.

Bei der Genauigkeit der Umsetzung der Arbeitsinstruktionen zeigt sich, wie die Auswertung der Fehler in der Übersicht erkennen läßt (als Fehler wurden die Abweichungen von den ausdrücklich erteilten Arbeitsinstruktionen gewertet), eine positive Bilanz zugunsten der Spiele auf dem Niveau der Autodidaktik.

Mit einem Zuwachs der fehlerfreien Ergebnisse um 36,96 % im Kindergarten der Karl-Liebknecht-Straße und 34,44 % in der Gruppe Mühlenstraße liegen diese Gruppen um mindestens das Doppelte höher als alle übrigen. ([illegible] zeigt mit [illegible] % die höchste Zuwachsrate der übrigen vier Gruppen.)

Auch wenn man berücksichtigt, daß die höchste Steigerungsrate jeweils in den Gruppen auftrat, die das niedrigste Ausgangsniveau aufwiesen, und daß diese Zuwachsrate [illegible] auch die Ergeb-

nisse beeinträchtigt [illegible] die positive Bilanz nicht aufgehoben.

In beiden Versuchsgruppen I gab es eine eindeutige aufsteigende Tendenz.

In den VG II stagnierte die Entwicklung in der Gruppe Holländer Gang. In der Gruppe Rosenow verlief sie in Richtung auf Ergebnisse mit geringer Fehlerzahl. Die fehlerfreien Resultate, wie die mit 3 und mehr Fehlern, verringerten sich zugunsten von Arbeiten mit 1 oder 2 Fehlern.

In den Vergleichsgruppen ist in Tützpatz eine eindeutig positive Entwicklung zu erkennen. Sie ist jedoch entschieden geringer als die der VG I. Die Arbeiten mit 3 und mehr Fehlern verringerten sich um 45,61 %, wobei sich die mit 1 und 2 Fehlern um 28,36 % und die fehlerfreien Ergebnisse um 17,25 % erhöhten. In der Kindergruppe Wildberg zeigte sich im Endstand bei Arbeiten mit geringer Fehlerzahl eine Abnahme um 25,82 %. Demgegenüber erhöhten sich die fehlerfreien Resultate um 6,05 % und die mit 3 und mehr Fehlern um 19,77 %.

Bemerkt werden muß noch, daß beim Schneiden des IRW alle Versuchspersonen die Aufgabe erfolgreich [illegible].

Die Erreichung positiver Spielresultate erfordert in vielen didaktischen Spielen, die Spielaufgabe genau anzuhören, die jeweiligen Bedingungen zu analysieren und zueinander in Beziehung zu setzen, um daraus Schlußfolgerungen für das weitere Handeln abzuleiten. Diese geistigen Fähigkeiten müssen sich unseren Erwartungen zufolge ebenfalls auf das allgemeine Verhalten und Verhalten bei Aufgaben-

Deshalb entschieden wir Rätsel - als Beschreibung von Objekten mit ihren variablen und invariablen Merkmalen - geeignet, diese Verbindung zu überprüfen. Die Lösung des Rätsels fordert von den Kindern, die Aufgabenstellung bis zum Ende aufrechtzuerhalten, zwischen wesentlichem und unwesentlichem zu differenzieren und zu schlußfolgern - also Fähigkeiten, wie sie in vielen didaktischen Spielen von den Mitspielern verlangt werden.

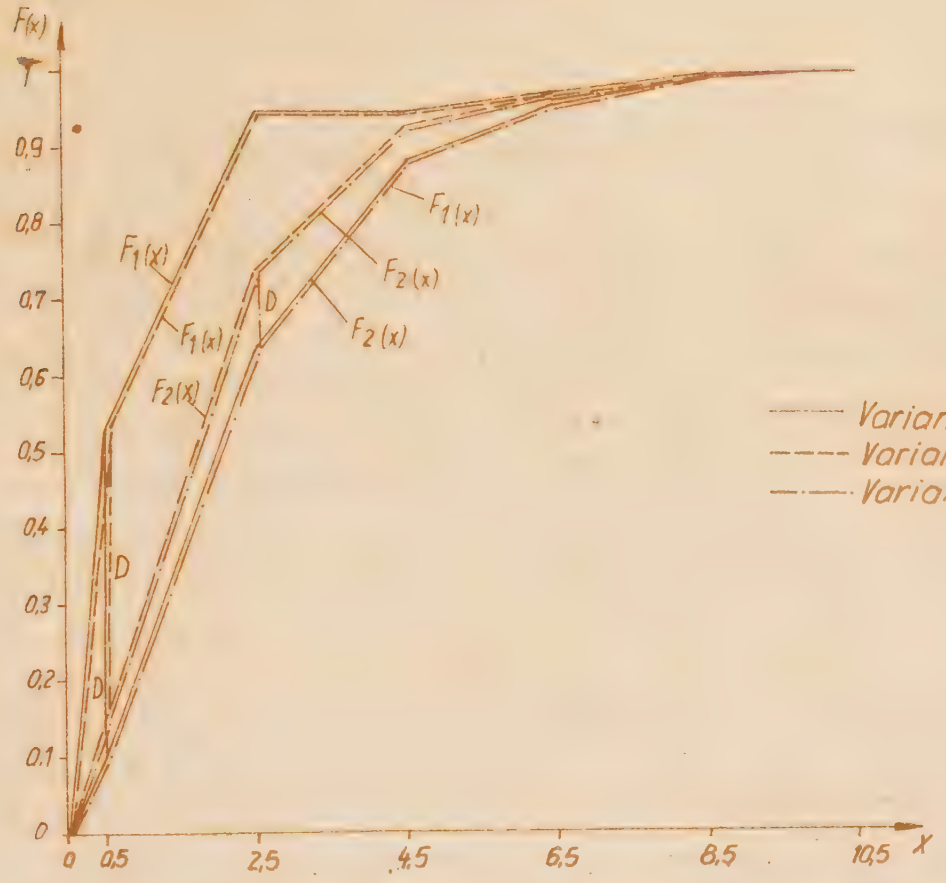
Die Anzahl der richtig bzw. falsch gelösten Rätsel [illegible] wir als Kriterium für die Beschreibung der Wirkung der Bedingungen bei der Aufgabenlösung.

In der nachstehenden Tabelle sind die Ergebnisse des Versuches zu der Entwicklung der Lösungsquote vom Ausgangs- zum Endniveau dargestellt und die Differenzen ausgewiesen.

[illegible]			Anzahl der am Versuch teilgenommenen Kinder	Anzahl der falsch. bzw. nicht gelösten Rätsel (neg.	Anzahl der falsch. bzw. nicht gelösten Rätsel in %
[illegible]	[illegible]	Ausgang	[illegible]	86	[illegible]
		Endstand	19	[illegible]	[illegible]
		Differenz	– [illegible]	– 72	– [illegible]
	Karl-Liebknecht-Str.	Ausgang	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		Endstand	20	[illegible]	[illegible]
		Differenz	– 2	– [illegible]	– [illegible]
[illegible]-variante II	[illegible]	Ausgang	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		Endstand	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		Differenz	[illegible]	– [illegible]	– [illegible]
	Rosenow	Ausgang	9	[illegible]	[illegible]
		Endstand	9	[illegible]	[illegible]
		Differenz	–	– 17	– [illegible]
[illegible]	Wildberg	Ausgang	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		Endstand	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		Differenz	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	Ausgang	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		Endstand	[illegible]	30	16,[illegible]
		Differenz	– [illegible]	– [illegible]	– [illegible]

Die Berechnung der Ergebnisse nach dem Kolmogorov-Smirnov-Test ergibt nachstehende Summenkurven. Sie zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen der Versuchsvariante I und II sowie zwischen der Versuchsvariante I und den Vergleichsgruppen.

Versuch: Rätselraten



Vergleich der Variante I (39) zu Variante II (28) ergibt: $D > D_{0.05;\ 39,28}$
Vergleich der Variante I (39) zu Vergleichsgruppe (31) ergibt: $D > D_{0.05;\ 39,31}$
Vergleich der Variante II (28) zu Vergleichsgruppe (31) ergibt: $D < D_{0.05;\ 28,31}$

[illegible] allen Gruppen [illegible] ein [illegible] Ausgangsniveau [illegible].

Die Übersicht weist mit einem Rückgang der falsch [illegible] nicht gelösten Rätsel von der Ausgangs- zur [illegible]situation in den Gruppen Mühlenstra[illegible] [illegible] und Karl-Liebknecht-Straße um 30,63 % für die Versuch[illegible] der Variante I [illegible] [illegible]ste Entwicklung aus. Sie liegt im Durchschnitt um 10,25 % [illegible] den übrigen Gruppen [illegible] = 32,11 %, [illegible] übrigen [illegible] 21,86 %)

In der Ausgangssituation betrug die Differenz zwi- [illegible] den Gruppen der Versuchsvariante I und den übrigen [illegible] [illegible]chschnitt 1,21 %. Selbst wenn diese [illegible] Zuwachsrate im Endstand abgesetzt [illegible] bleibt eine durchschnittliche Steigerung um [illegible] % zugunsten der Versuchsgruppen in Variante I.

Damit weist dieses Experiment nach, daß bezüglich der Bewältigung geistiger Anforderungen im Versuchszeitraum eine unterschiedliche Entwicklung in den Gruppen vonstatten gegangen ist. Die höchsten Ergebnisse wurden in den Gruppen erreicht, in denen didaktische Spiele auf dem Niveau der Autodidaktik gespielt wurden.

Das beweist, didaktische Spiele entwickeln und trainieren die geistigen Fähigkeiten bei Vorschulkindern. Diese Fähigkeiten können von den Kindern auch auf neue Situationen übertragen werden und helfen ihnen, Aufgaben selbständig und präzise zu lösen.

3.2.2. Entwicklung der Selbsteinschätzung

Unsere theoretische Konzeption besagte, didaktische Spiele auf dem Niveau der Autodidaktik fordern die Mitspieler ständig zur Kontrolle und Bewertung der Leistung und des Verhaltens nach konkreten Wertungsmaßstäben heraus. Dabei wird die Einschätzung des einzelnen immer wieder mit der Meinung des Kollektivs konfrontiert. Dieser Umstand müßte die Entwicklung der Fähigkeit zur realen Selbsteinschätzung positiv unterstützen.

An der Entwicklung der Selbsteinschätzung mußte sich demzufolge die erzieherische Wirkung didaktischer Spiele messen lassen.

Wir ermittelten deshalb den Entwicklungsstand der Selbsteinschätzung vor und nach Abschluß des Versuchs. Dazu verwendeten wir den Bonbonwahlversuch. (beschrieben unter 2.4.2.1.) Die Übereinstimmung der Wahl des Bonbon mit der Anzahl der Fehler galt als Kriterium für eine reale Selbsteinschätzung.

Die Abweichungen wurden als zu positive oder zu negative Selbsteinschätzung gewertet.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Ergebnisse des Bonbonwahlversuches vor Beginn und nach Abschluß des Versuches und weist die Differenz aus.

[illegible]		[illegible]	[illegible] real	[illegible] positiv	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Variante I	Ausgang	18	66,67	27,78	5,55	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	20	[illegible]	15,-	[illegible]	40,-	10,-	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	Differenz	+ 2	+ 3,33	- 12,78	+ 9,45	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	26,09	78,26	13,04	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	10,-	[illegible]	[illegible]	40,-	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Straße	Differenz	- 3	+ 53,26	- 58,91	+ 5,65	+ [illegible],56	- [illegible]	- 16,09	- 23,26	+ 21,96	+ 1,3[illegible]
Variante II	Ausgang	20	45,-	55,-	-	25,-	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Holländer Gang	Endstand	20	65,-	35,-	-	25,-	[illegible]	[illegible]	[illegible]	10,-	[illegible]
	[illegible]	-	+ [illegible]	- [illegible]	-	-	-	-	- 10,-	[illegible]	[illegible]
Variante III	Ausgang	9	33,33	66,67	-	22,22	22,22	55,56	88,89	-	11,11
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	-	-	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	-	[illegible]	[illegible]	-	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible],53	23,09	46,16	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	+ [illegible],10	[illegible] 3,84	[illegible]	[illegible]	- [illegible]5,82	+ 19,77	+ 3,[illegible]	[illegible]	[illegible]
	Ausgang	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	-	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	Differenz	-1	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible]: [illegible]

[illegible]stand: LKW schneiden

Wie aus der Übersicht hervorgeht, fand die weit größere Steigerung zu einer realen Selbsteinschätzung mit 53,26 % in der Gruppe Karl-Liebknecht-Straße (Variante I) statt. Danach folgt die Vergleichsgruppe Tützpatz mit einem Zugang von 23,68 %.

Die Gruppe Mühlenstraße, als zweite Gruppe der Versuchsvariante I, weist mit 3,33 % nach der Vergleichsgruppe Wildberg mit 4,4 % den geringsten Zuwachs aus, während die Gruppen der Versuchsvariante II mit 22,23 % und 20 % mittlere Werte darstellen.

Diese Plauderung stellt zunächst einen Widerspruch zu unseren Auffassungen dar, den wir uns wie folgt erklären:

An dem Versuch "Segelboot schneiden" mit anschließendem Bonbonwahlversuch zu Beginn der Untersuchung waren die Gruppenerzieherinnen und teilweise auch die Leiterinnen sowie die Referentin für Vorschulerziehung und der Fachberater des Kreises, die der Untersuchung großes Interesse entgegenbrachten, zugegen. Mit großen Erstaunen nahmen sie die allgemeine Tendenz, daß die Kinder die eigenen Arbeitsergebnisse zu positiv bewerten (in der Karl-Liebknecht-Straße 73,91 %, Mittelratz 73,68 %, Rosenow 66,67 %, Holländer um 75 %) zur Kenntnis und betrachteten sie als sehr ernsten Hinweis zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit auf diesem Gebiet. Von der Kreisabteilung wurde diese Problematik auf einer Arbeitsberatung mit den Leiterinnen des Kreises ausgewertet. Es ist zu vermuten, daß die Erzieherinnen fortan die Selbsteinschätzung der Kinder besonders beachteten und übten.

Darin würden wir die wesentlichste Ursache dafür sehen, daß die größte Steigerung gerade in den beiden Gruppen zu verzeichnen ist, die zu Beginn

Die Untersuchungsgruppe Mühlenstraße, die im Endstand mit 3,33 % die geringste Steigerung zeigt, [illegible] Selbsteinschätzung zu 65,66 % im Durchschnitt der [illegible] Gruppen weit über dem Durchschnitt. Erfahrungsgemäß [illegible] bereits erreichten hohen Entwicklungsstand auf [illegible] Gebiet ungleich schwieriger und komplizierter als bei einem noch niedrigen Stand.

Hinzu kommt, daß diese Gruppe mit 9,45 % der zu negativen Selbsteinschätzung gegenüber den anderen Gruppen (Karl-Liebknecht-Straße 5,65 %, Tütpatz 5,6 %, Holländer Gang und Rosenow zeigen diese Tendenz gar nicht und Wildberg mit 8,24 %) die Spitze hält. Diese Tatsache muß positiv für eine kritische Selbsteinschätzung gewertet [illegible] obwohl Schneidekanten, Proportionen und [illegible] Kleben nicht offiziell als Fehler gezählt wurden, bewerteten die Kinder es gegenüber sich selbst als Mängel, die nicht mit ihrem Anspruchsniveau übereinstimmten und für die sie deshalb die höchste Belohnung nicht als gerecht ansahen.

Allgemein schätzen wir ein, daß [illegible] gebnisse bezüglich der realen Selbste[illegible] nicht in jedem Fall und nicht im e[illegible] didaktischen Spiel herrühren. Der Anteil der didaktischen Spiele hierbei kann nicht mit Sicherheit [illegible] werden. Dennoch sind wir überzeugt, daß sie [illegible] haben.

Die wiedergegebene Beobachtung und Wertung der Leistung und des Verhaltens der Mitspielen durch jeden einzelnen wurde nach unserer Meinung zu differenzierten und realen Einschätzungen der Kinder untereinander und darüber zu beruflichen Vorstellungen hinsichtlich der Leistungen und Verhaltensweisen der Mitspielen führen.

Da die Vorstellungen zu den Mitspielern das Verhalten untereinander wesentlich bestimmen, meinten wir diese Annahme durch Partnerwahlversuche einschließlich verbaler Begründungen für Partnerwahl und Partnerablehnung überprüfen zu können.

Überlegtes Vorgehen bei der Wahl bzw. der Ablehnung des Partners in Beziehung zu den zu erfüllenden Tätigkeit betrachteten wir als Indikator bewußter Vorstellungen zu den Mitspielern und Verhaltensweisen

Bei den Versuch wurde sich das in die Begründungen für die Wahl bzw. Ablehnung wider-

sechs Kategorien zugeordnet und prozentual ausgewiesen.

Von diesen Kategorien [illegible] und dem "Verhalten" von Mitspielern [illegible] Antworten, die sich [illegible] und dem Verhalten des Partners [illegible] entnehmen

lassen, daß die Wahlperson klare Vorstellungen über die Voraussetzungen des gewählten Kindes für die erfolgreiche Ausführung der betreffenden Tätigkeit besitzt und sich in seiner Wahl bzw. Ablehnung davon leiten läßt. Bei den übrigen Kategorien "Freundschaft", "Äußerlichkeiten", "aktuelle Situationen" und "ohne Begründung" kann das nicht festgestellt werden.

- Tabelle -

		Versuch	1 Leistg.	2 Verh.	3 Freundschaft	4 Äuß.	5 akt.S.	6 ohne Begr.	[illegible]	Verh.	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	–	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	–	
[illegible]	Ausg.	Kasperlsp.	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	–	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	–	
straße	Endst.	did. Sp.	40,–	5,–	20,–	–	15,–	20,–	55,–	30,–	–	5,–	–	
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	–	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	–	
[illegible]	Ausg.	Kasperlsp.	[illegible]	[illegible]	[illegible]	–	–	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	–	–	
Straße	Endst.	did. Sp.	50,–	10,–	20,–	–	–	20	55,–	30,–	10,–	–	–	
VG II	Ausg.	Arb. Tät.	2,26	13,66	7[illegible],73	2,26	9.09	–	–	65,22	4,35	4,35	–	[illegible]
[illegible]	Ausg.	Kasperlsp.	5,–	10,–	65,–	5,–	5,–	10,–	–	75,–	[illegible]		–	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	–	[illegible]	5,–	[illegible]	[illegible]	[illegible]		–	[illegible]
VG III	Ausg.	Arb. Tät.	40,–	10,–	20,–	–	–	30,–	10,–	60,–	[illegible]	–	–	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	–		[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]		–	[illegible]
	Endst.	did. Sp.	44,44	–	[illegible],33	–	[illegible]	[illegible]	[illegible]	22,[illegible]	–	–	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	–								
[illegible]	Ausg.	Kasperlsp.	[illegible]	[illegible]	[illegible]	–		[illegible]						
Vergl.	Endst.	did. Sp.	14,29	[illegible]	2[illegible],57	1,14	14,29	[illegible],57		[illegible]	[illegible]	–	[illegible],29	[illegible]
	Ausg.	Arb. Tät.	16,76	47,06	29,42	–	–	[illegible],76	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]		
Turnplatz	Ausg.	Kasperlsp.	16,67	16,67	66,66	–	–	–	27,76	66,[illegible]	–	–		[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]		[illegible]	[illegible]

1 = Leistung   3 = Freundschaft   5 = aktuelle Situation

2 = Verhalten   4 = Äußeres der Kinder   6 = ohne Begründung bzw. [illegible] ordnende Antworten

gebnisse unsere Erwartungen nicht

Es gibt recht bedeutende Unterschiede bei der abgegebenen Begründung innerhalb der einzelnen Gruppen von einem Versuch zum anderen. Das trifft auch für die Partnerwahl zur Arbeitstätigkeit und zum Kasperspiel zu. Dabei lagen diese beiden Versuche zeitlich maximal nur drei Wochen auseinander.

Von Gruppe zu Gruppe gibt es ebenfalls teilweise erhebliche Unterschiede. Es lassen sich keine allgemeinen Tendenzen ableiten. Erscheinungen in einzelnen Gruppen treten in anderen in genau umgekehrter Richtung zutage.

Bei der Befragung der Kinder nach ihren Gründen für die Wahl und Ablehnung gewannen wir den Eindruck, daß bei einer nicht geringen Anzahl die geäußerte Begründung nicht in jedem Fall das eigentliche Motiv war, bzw. daß das Motiv den Versuchspersonen unbewußt blieb. Einige Kinder überlegten länger, was sie antworten wollten und entschieden sich dann oft für "weil er mein Freund ist" bzw. "weil er nicht mein Freund ist" oder ähnliches. Andere antworteten bestimmt und ohne zu zögern, woraus hervorging, daß sie überlegt gewählt hatten und sich der Gründe auch bewußt waren.

Mit der Begründung "Freundschaft" meinen die Kinder nur in wenigen Fällen die im allgemeinen unter Freundschaft verstandenen Beziehungen. Freundschaft ist für sie ein globaler Begriff, mit dem sie undifferenzierte positive Einstellungen verbinden. Alles, was dem widerspricht und nicht konkret benannt werden kann, wird oft unter "nicht mein Freund" gefaßt

[illegible] – der größte Anteil der Kinderantworten auf die Kategorie "Freundschaft".

Bei dem Partnerwahlversuch nach Abschluß der Untersuchung gab es in den VG I eine Veränderung.

Die Antworten, die sich auf das Leistungsvermögen der Kinder beziehen, liegen um 50 % höher als in der Kategorie "Freundschaft". Das werten wir positiv, denn es spricht von der gewachsenen Fähigkeit der Kinder, die Partnerwahl im Zusammenhang mit der konkreten Aufgabe zu treffen.

In den übrigen Gruppen – mit Ausnahme von Rosenow – [illegible]".

Die Ausnahmeerscheinung erklären wir uns so: Die Gruppe Rosenow umfaßt nur 12 gemeldete Kinder. Dadurch lernen die Kinder sich untereinander besser kennen und einschätzen, was sich auch in der verbalen Begründung widerspiegeln müßte.

Unter dieser Sicht könnte man schlußfolgern, daß die Verschiebung des prozentualen Anteils von der "Freundschaft" zugunsten von "Leistung" in den VG I doch Ausdruck einer qualitativen Entwicklung ist, die mit Hilfe didaktischer Spiele erreicht werden konnte. Mit Sicherheit kann das jedoch nicht ausgesagt werden.

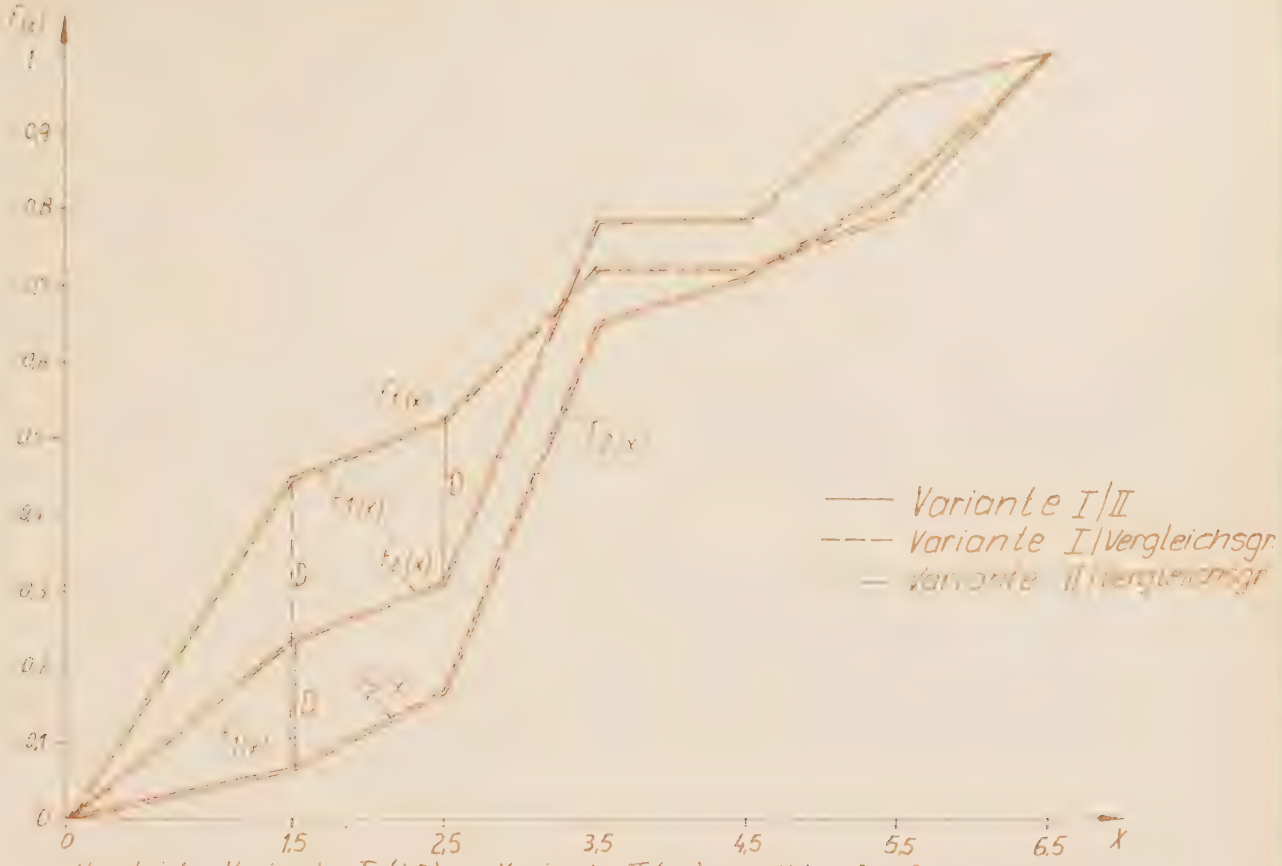
Eine Tendenz in ähnlicher Richtung läßt sich bei der Partnerablehnung erkennen. Hierbei bezogen sich die Begründungen in den Versuchen zur Messung der Ausgangssituation in allen Gruppen in der [illegible]sache auf das Verhalten.

Die Antworten der Kinder brachten für die Ablehnung zum Teil persönliche negative Erfahrungen mit einzelnen Kollektivmitgliedern zum Ausdruck, wie "er hat mich gehauen" (gekratzt, gezieht, gekniffen), "er hat mir was veggenommen" und ähnliches. Teilweise bezogen sie sich auf schlechtes Verhalten einzelner zu Freunden und anderen Gruppenmitgliedern oder ließen die allgemeine Gruppenmeinung zu besonderen Verhaltensweisen erkennen, wie "der schreit immer so", "der schläft nicht", "der macht immer Quatsch", "der bummelt" usw.

Bei der Begründung der Partnerablehnung nach Abschluß des Versuches gab es in den VG I auch hier eine Abweichung. Es verschoben sich die Relationen im prozentualen Anteil in den Kategorien "Verhalten" und "Leistung" zugunsten der "Leistung". Diese Tendenz trat außer in den VG I wiederum nur in der VG II Rosenow auf. In den übrigen Gruppen bezog sich die Mehrzahl der Begründungen nach wie vor auf das Verhalten. Diese Erscheinung könnte ein Ergebnis sein, das durch didaktische Spiele erreicht worden ist.

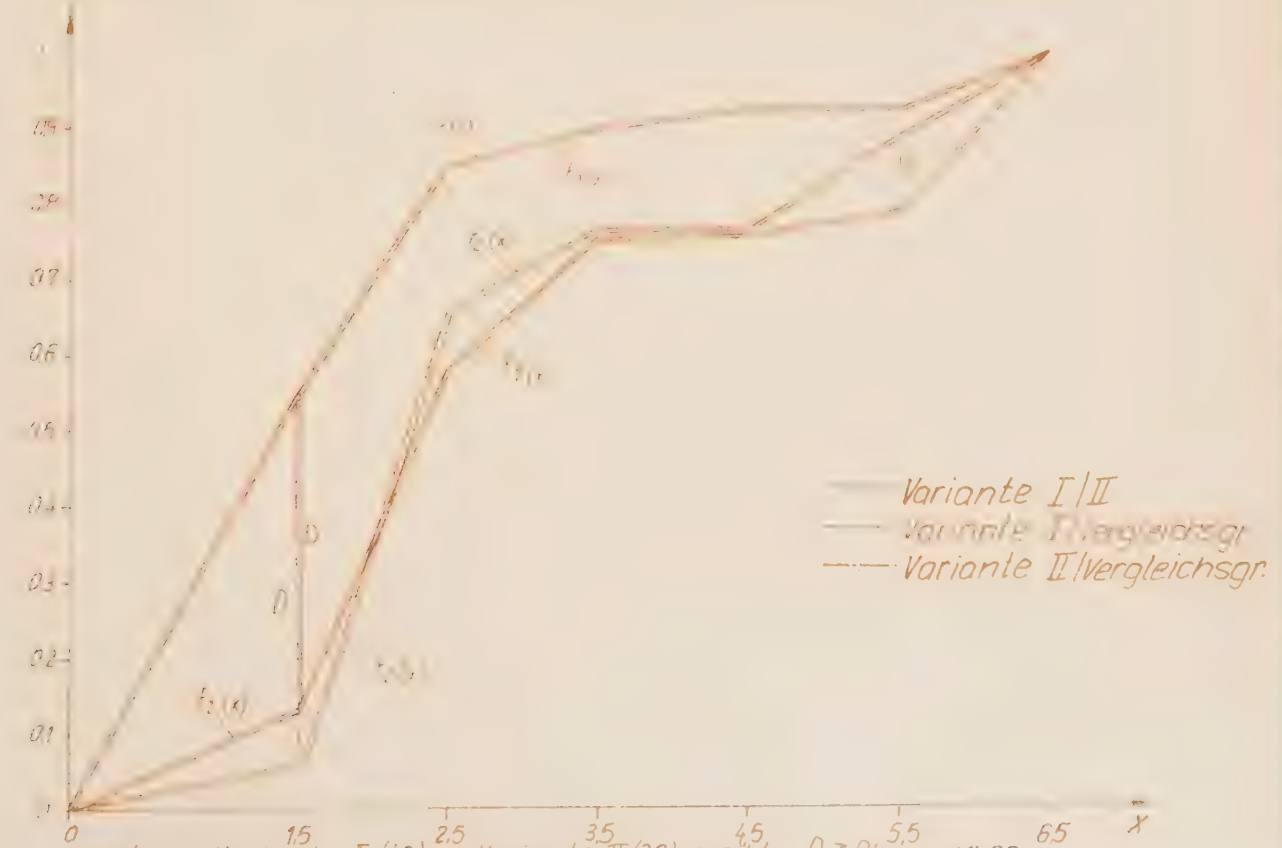
In der folgenden Abbildung sind die Ergebnisse der Begründungen für die Partnerwahl und Partnerablehnung bei dem Spiel "Was hat sich verändert?" als Summenkurve nach der Signifikanzberechnung mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests dargestellt.

Versuch: Partnerwahl für „Was hat sich verändert?"



Vergleich Variante I (40) zu Variante II (29) ergibt : $D < D_{0,05}$; 40,29
Vergleich Variante I (40) zu Vergleichsgruppe (29) ergibt : $D > D_{0,05}$; 40,29
Vergleich Variante II (29) zu Vergleichsgruppe (29) ergibt : $D < D_{0,05}$; 29,29

Versuch: Partnerablehnung für „Was hat sich verändert?"



Vergleich Variante I (40) zu Variante II (29) ergibt : $D > D_{0,05}$; 40,29
Vergleich Variante I (40) zu Vergleichsgruppe (29) ergibt : $D > D_{0,05}$; 40,29